



# RumeliDE

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

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

2148-7782 (Print) & 2148-9599 (online)  
Uluslararası Hakemli / International Refereed

**Yıl/Year 2023.34 (Haziran/June)**

## Diller ve renkler...

اللغة السنة واللوان languages and colours

وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالاختلافُ اَللسِّنَتِمْ وَاللوانِمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ

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>
Prof. Dr. Yakup YILMAZ	Professor Yakup YILMAZ
<b>EDİTÖRLER</b>	<b>EDITORS</b>
Prof. Dr. Yakup YILMAZ	Professor 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>
Prof. Dr. İbrahim GÜLTEKİN	Professor İbrahim GÜLTEKİN
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Doç. Dr. Önder ÇANGAL	Assoc. Prof. Önder ÇANGAL
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep 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>

**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. Funda KIZILER EMER Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Funda KIZILER EMER Sakarya University (Turkey)
<b>Amerikan Kültürü ve Edebiyatı</b>	<b>American Culture and Literature</b>
Doç. Dr. F. Gül KOÇSOY Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. F. Gül KOÇSOY Fırat University (Turkey)
Dr. Yonca DENİZARSLANI Ege Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yonca DENİZARSLANI Ege University (Turkey)
Dr. Zeynep Asya ALTUĞ Ege Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Zeynep Asya ALTUĞ Ege University (Turkey)
<b>Arap Dili ve Edebiyatı</b>	<b>Arabic Language and Literature</b>
Dr. Hüseyin ARSLAN Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hüseyin ARSLAN Yalova University (Turkey)
<b>Çin Dili ve Edebiyatı</b>	<b>Chinese Language and Literature</b>
Dr. Sema GÖKENÇ GÜLEZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sema GÖKENÇ GÜLEZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
<b>Fars Dili ve Edebiyatı</b>	<b>Persian Language and Literature</b>
Dr. Ahmet KARA Dicle Üniversitesi	Dr. Ahmet KARA Dicle University (Turkey)
<b>Fransız Dili Eğitimi</b>	<b>French Language Teaching</b>
Prof. Dr. Erdoğan KARTAL Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Professor Erdoğan KARTAL Uludağ University (Turkey)
<b>Fransız Dili ve Edebiyatı</b>	<b>French Language and Literature</b>
Prof. Dr. Gülhanım ÜNSAL Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Gülhanım ÜNSAL Marmara University (Turkey)
<b>Gürcü Dili ve Edebiyatı</b>	<b>Georgian Language and Literature</b>
Doç. Dr. Gül Mükerrerem ÖZTÜRK Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Gül Mükerrerem ÖZTÜRK Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
<b>İngiliz Dili Eğitimi</b>	<b>English Language Teaching</b>
Doç. Dr. Emrah EKMEKÇİ Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Emrah EKMEKÇİ Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN Bursa Uludağ University (Turkey)
<b>İngiliz Dili ve Edebiyatı</b>	<b>English Language and Literature</b>
Doç. Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Nilay ERDEM AYYILDIZ Fırat Mayıs University (Turkey)
Doç. Dr. Zennure KÖSEMAN İnönü Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Zennure KÖSEMAN İnönü University (Turkey)
Dr. Kaya ÖZÇELİK	Dr. Kaya ÖZÇELİK
<b>İspanyol Dili ve Edebiyatı</b>	<b>Spanish Language and Literature</b>
Dr. Olcay ÖZTUNALI İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Olcay ÖZTUNALI İstanbul Medeniyet University (Turkey)
<b>İtalyan Dili ve Edebiyatı</b>	<b>Italian Language and Literature</b>
Dr. Cristiano BEDIN	Dr. Cristiano BEDIN

Istanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul 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>Karşılaştırma 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	Dr. Eun Kyung JEONG
Istanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
<b>Rus Dili ve Edebiyatı</b>	<b>Russian Language and Literature</b>
Dr. Hadi BAK	Dr. Hadi BAK
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Sevda POLAT	Dr. Sevda POLAT
Istanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul Gelişim University (Turkey)
<b>Leh Dili ve Edebiyatı</b>	<b>Polish Language and Literature</b>
Dr. Mariana BUDU	Dr. Mariana BUDU
Istanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
<b>Ukrayna Dili ve Edebiyatı</b>	<b>Ukrainian Language and Literature</b>
Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK	Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK
Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi (Ukrayna)	Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine)
<b>ÇEVİRİ BİLİMİ</b>	<b>ÇEVİRİ BİLİMİ</b>
<b>Almanca Mütercim Tercümanlık</b>	<b>German Translation and Interpreting</b>
Dr. Filiz ŞAN	Dr. Filiz ŞAN
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
<b>Arapça Mütercim Tercümanlık</b>	<b>Arabic Translation and Interpreting</b>
Dr. Ahmed ALDYAB	Dr. Ahmed ALDYAB
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
<b>Çince Mütercim Tercümanlık</b>	<b>Chinese Translation and Interpreting</b>
Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK	Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
<b>Fransızca Mütercim Tercümanlık</b>	<b>French Translation and Interpreting</b>
Doç. Dr. Osman COŞKUN	Assoc. Prof. Osman COŞKUN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
<b>İngilizce Mütercim Tercümanlık</b>	<b>English Translation and Interpreting</b>
Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
<b>Rusça Mütercim Tercümanlık</b>	<b>Russian Translation and Interpreting</b>
Dr. Jale COŞKUN	Dr. Jale COŞKUN
Istanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul Aydın University (Turkey)

YAYIN KURULU	EDITORIAL BOARD
Prof. Dr. Bahar GÜNEŞ Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Professor Bahar GÜNEŞ Ankara Social Sciences University (Turkey)
Prof. Dr. Erdoğan ALTINKAYNAK Ardahan Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Professor Erdoğan ALTINKAYNAK Ardahan University (Turkey)
Prof. Dr. İbrahim GÜLTEKİN İstanbul Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Professor İbrahim GÜLTEKİN İstanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi ( <b>Ukrayna</b> )	Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine)
Prof. Dr. Özlem FEDAİ İstanbul Medeniyet Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Professor Özlem FEDAİ İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Secaattin TURAL İstanbul Medeniyet Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Professor Secaattin TURAL İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Ali KURT Kırklareli Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Assoc. Prof. Ali KURT Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Didem TUNA İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Assoc. Prof. Didem TUNA İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Doç. Dr. Fatemeh ARZJANI Tahran Üniversitesi ( <b>İran</b> )	Assoc. Prof. Fatemeh ARZJANI Tahran University (Iran)
Doç. Dr. Faysal Okan ATASOY Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Assoc. Prof. Faysal Okan ATASOY Isparta Süleyman Demirel University (Turkey)
Doç. Dr. Gulmira KARİMOVA Abai Kazak Milli Pedogoji Üniversitesi (Kazakistan)	Assoc. Prof. Gulmira KARİMOVA Abai Kazakh National Pedogogical University (Kazakhstan)
Doç. Dr. Guntars DREIJERS Ventspils Uygulamalı Bilimler Üniversitesi ( <b>Letonya</b> )	Assoc. Prof. Guntars DREIJERS Ventspils University of Applied Sciences (Latvia)
Doç. Dr. Mesut KULELİ Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Assoc. Prof. Mesut KULELİ Bandırma Onyedli Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Meqsud SELİM Kuzeybatı Milliyetler Üniversitesi ( <b>Çin</b> )	Assoc. Prof. Meqsud SELİM Northwest University for Nationalities (China)
Doç. Dr. Meryem SALİM AHMED Şumnu Üniversitesi ( <b>Bulgaristan</b> )	Assoc. Prof. Meryem SALİM AHMED Shumen University (Bulgaria)
Doç. Dr. Tarık DURAN Belgrad Üniversitesi ( <b>Srbistan</b> )	Assoc. Prof. Tarık DURAN Belgrad University (Serbia)
Dr. Ahmet YIKIK Kıbrıs Üniversitesi ( <b>Kıbrıs</b> )	Dr. Ahmet YIKIK University of Cyprus (Cyprus)
Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVİCH Rostov Devlet Üniversitesi ( <b>Rusya Federasyonu</b> )	Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVİCH Rostov State University of Economics (Russian Federation)
Dr. Banu TELLİOĞLU Kırklareli Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Dr. Banu TELLİOĞLU Kırklareli University (Turkey)
Dr. Birol BULUT Kırklareli Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Dr. Birol BULUT Kırklareli University (Turkey)
Dr. Erdoğan TAŞTAN Marmara Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Dr. Erdoğan TAŞTAN Marmara 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. Halil İbrahim İSKENDER Kırklareli Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> ) Dr. Iryna DRYGA Taras Shevchenko Ulusal Üniversitesi ( <b>Ukrayna</b> ) Dr. Layal MERHY Lebanese Üniversitesi ( <b>Lübnan</b> ) Dr. Linda TORRESİN Padova Üniversitesi ( <b>İtalya</b> ) Dr. Önder ÇANGAL Gaziantep Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> ) Dr. Rachael RUEGG Wellington Victoria Üniversitesi ( <b>Yeni Zelanda</b> ) Dr. Reza Hosseini BAGHANAM Tebriz Azad İslam Üniversitesi ( <b>İran</b> ) Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER Kırklareli Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> ) Dr. Yasin YAYLA Kırklareli Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Dr. Halil İbrahim İSKENDER Kırklareli University (Turkey) Dr. Iryna DRYGA Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine) Dr. Layal MERHY Lebanese University (Lebanon) Dr. Linda TORRESIN Università degli Studi di Padova (Italy) Dr. Önder ÇANGAL Gaziantep University (Turkey) Dr. Rachael RUEGG Victoria University of Wellington (New Zealand) Dr. Reza Hosseini BAGHANAM İslamic Azad University of Tabriz (Iran) Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER Kırklareli University (Turkey) Dr. Yasin YAYLA Kırklareli University (Turkey)
<b>YAYIN YÖNETMENİ</b> Yasemin GÜVENİLİR	<b>PUBLISHING DIRECTOR</b> Yasemin GÜVENİLİR
<b>DİL VE DİZİN UZMANLARI</b> <b>İngilizce Redaksiyon</b> Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER Kırklareli Üniversitesi (Türkiye) Arş. Gör. Serpil YAVUZ ÖZKAYA Kırklareli Üniversitesi (Türkiye) <b>Türkçe Redaksiyon</b> Dr. Hakkı ÖZKAYA Kırklareli Üniversitesi (Türkiye) Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL Kırklareli Üniversitesi (Türkiye) Arş. Gör. Soner TOKTAR Kırklareli Üniversitesi (Türkiye) Arş. Gör. Serpil KOYUNCU Kırklareli Üniversitesi (Türkiye) Arş. Gör. Mehmet TUNCER Kırklareli Üniversitesi (Türkiye) <b>Dizin</b> Dr. Büşra KAPLAN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	<b>REVIEWS AND INDEX EDITORS</b> <b>English</b> Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER Kırklareli University (Turkey) Research Asst. Serpil YAVUZ ÖZKAYA Kırklareli University (Turkey) <b>Turkish</b> Dr. Hakkı ÖZKAYA Kırklareli University (Turkey) Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL Kırklareli University (Turkey) Research Asst. Soner TOKTAR Kırklareli University (Turkey) Research Asst. Serpil KOYUNCU Kırklareli University (Turkey) Research Asst. Mehmet TUNCER Kırklareli University (Turkey) <b>Index</b> Dr. Büşra KAPLAN 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 MEŐKOVÁ (Slovakya)	Assoc. Prof. Ludmila MEŐKOVÁ (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 (Kıbrıs)
Dr. Antonio Hans DI LEGAMI (İtalya)	Dr. Antonio Hans DI LEGAMI (Italy)
Dr. Gianluca COLELLA (İsveç)	Dr. Gianluca COLELLA (Sweden)
Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR (Irak)	Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR (Iraq)
Dr. Hela Haidar NAJJAR (Lübnan)	Dr. Hela Haidar NAJJAR (Lebanon)
Dr. Radmila LAZAREVİC (Karadağ)	Dr. Radmila LAZAREVİC (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 Zellanda)	Dr. Rachael RUEGG (New Zealand)
Dr. İbrahim YILDIRIM (Azerbaycan)	Dr. İbrahim YILDIRIM (Azerbaijan)
Dr. Amjad ALSYOUF (Ürdün)	Dr. Amjad ALSYOUF (Jordan)
<b>DANIŐMA 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. KAÇALİN	Professor Mustafa S. KAÇALİN
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
Doğru 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 Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Professor Abdullah EREN Ordu University (Turkey)
Prof. Dr. Ahmet AKÇATAŞ Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Professor Ahmet AKÇATAŞ Uşak University (Turkey)
Prof. Dr. Ahmet Cüneyt ISSI İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Professor Ahmet Cüneyt ISSI İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Ahmet ÇAPKU Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Professor Ahmet ÇAPKU Kırklareli University (Turkey)
Prof. Dr. Ahmet GÜNEYLİ Lefke Avrupa Üniversitesi (Kıbrıs)	Professor Ahmet GÜNEYLİ European University of Lefke (Cyprus)
Prof. Dr. Ahmet YİĞİT Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Professor Ahmet YİĞİT Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Prof. Dr. Alev BULUT İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Professor Alev BULUT Istanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Alpaslan OKUR Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Professor Alpaslan OKUR Sakarya University (Turkey)
Prof. Dr. Asuman AKAY AHMED Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Asuman AKAY AHMED Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Atabey KILIÇ Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Professor Atabey KILIÇ Erciyes University (Turkey)
Prof. Dr. Aymil DOĞAN Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Professor Aymil DOĞAN Hacettepe University (Turkey)
Prof. Dr. Ayşe Banu KARADAĞ Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Professor Ayşe Banu KARADAĞ Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Ayşe KAYAPINAR Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Professor Ayşe KAYAPINAR Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Prof. Dr. Bahadır GÜCÜYETER Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Professor Bahadır GÜCÜYETER Atatürk University (Turkey)
Prof. Dr. Bahar GÜNEŞ Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Professor Bahar GÜNEŞ Ankara Sosyal Bilimler University (Turkey)
Prof. Dr. Berna Ayça ÜLKER ERKAN İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)	Professor Berna Ayça ÜLKER ERKAN İzmir Demokrasi University (Turkey)
Prof. Dr. Birsen KARACA Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Birsen KARACA Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Professor Cengiz ALYILMAZ Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Duygu ÖZTİN PASSERAT Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Professor Duygu ÖZTİN PASSERAT Dokuz Eylül University (Turkey)
Prof. Dr. Ece KORKUT Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Prof. Dr. Ece KORKUT Hacettepe University (Turkey)

Prof. Dr. Emel ÖZKAYA Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Professor Emel ÖZKAYA Cumhuriyet University (Turkey)
Prof. Dr. Emine BOGENÇ DEMİREL Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Professor Emine BOGENÇ DEMİREL Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Emir İçhem İdben EL HALİDİ Kufe Üniversitesi (Irak)	Professor Emir İçhem İdben EL HALİDİ Kufe University (Iraq)
Prof. Dr. Engin YILMAZ Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Professor Engin YILMAZ Sakarya University (Turkey)
Prof. Dr. Erdoğan ALTINKAYNAK Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Professor Erdoğan ALTINKAYNAK Ardahan Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Erdoğan KARTAL Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Professor Erdoğan KARTAL Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Ergün KOCA Girne Amerikan Üniversitesi (Kıbrıs)	Professor Ergün KOCA Girne Amerikan University (Cyprus)
Prof. Dr. Erhan DURUKAN Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Professor Erhan DURUKAN Trabzon University (Turkey)
Prof. Dr. Esmâ İNCE İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Professor Esmâ İNCE Istanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Fatih BAŞPINAR Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Professor Fatih BAŞPINAR Necmettin Erbakan University (Turkey)
Prof. Dr. Feryal ÇUBUKÇU Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Professor Feryal ÇUBUKÇU Dokuz Eylül University (Turkey)
Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Professor Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL Kütahya Dumlupınar University (Turkey)
Prof. Dr. Füsün BİLİR ATASEVEN Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Professor Füsün BİLİR ATASEVEN Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Füsün SARAÇ Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Füsün SARAÇ Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Gökhan ARI Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Professor Gökhan ARI Bursa Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Gülser ÇETİN Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Gülser ÇETİN Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Halil AYTEKİN Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Professor Halil AYTEKİN Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Halit KARATAY Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Professor Halit KARATAY Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Prof. Dr. Hanife Dilek BATİSLAM Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Professor Hanife Dilek BATİSLAM Çukurova University (Turkey)
Prof. Dr. Hanife Nalan GENÇ Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Professor Hanife Nalan GENÇ Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Hanifi VURAL Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Professor Hanifi VURAL Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Prof. Dr. Hicabi KIRLANGIÇ	Professor Hicabi KIRLANGIÇ

Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Hikmet ASUTAY	Professor Hikmet ASUTAY
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Prof. Dr. Hülya KARTAL	Professor Hülya KARTAL
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Hülya SAVRAN	Professor Hülya SAVRAN
Bahkesir Üniversitesi (Türkiye)	Bahkesir University (Turkey)
Prof. Dr. Hüseyin YAZICI	Prof. Dr. Hüseyin YAZICI
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Işın Bengi ÖNER	Professor Işın Bengi ÖNER
29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	29 Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. İbrahim GÜLTEKİN	Professor İbrahim GÜLTEKİN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Prof. Dr. İbrahim TAŞ	Professor İbrahim TAŞ
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi (Türkiye)	Bilecik Şeyh Edebali University (Turkey)
Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ	Professor İsmail GÜLEÇ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Kamil İŞERİ	Professor Kamil İŞERİ
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Prof. Dr. Kerime ÜSTÜNOVA	Professor Kerime ÜSTÜNOVA
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Linda TORRESİN	Professor Linda TORRESİN
Padova Üniversitesi (İtalya)	Università degli Studi di Padova (Italy)
Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK	Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK
Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi (Ukrayna)	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. Mine DEMİRTAŞ	Professor Mine DEMİRTAŞ
Beykent Üniversitesi (Türkiye)	Beykent University (Turkey)
Prof. Dr. Mine YAZICI	Professor Mine YAZICI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Mira KHACHEMİZOVA	Professor Mira KHACHEMİZOVA
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)

Prof. Dr. Muhammet KOÇAK Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Professor Muhammet KOÇAK Gazi University (Turkey)
Prof. Dr. Muharrem DAYANÇ İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Professor Muharrem DAYANÇ İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa BALCI İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mustafa BALCI İstanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mustafa S. KAÇALIN Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa KURT Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mustafa KURT Gazi University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa SARICA Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mustafa SARICA Adnan Menderes University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa ÖZKAN İstinye Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mustafa ÖZKAN İstinye Universty (Turkey)
Prof. Dr. Neslihan KANSU-YETKİNER İzmir Ekonomi Üniversitesi (Türkiye)	Professor Neslihan KANSU-YETKİNER İzmir Ekonomiy University (Turkey)
Prof. Dr. Nevin ÖZKAN Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Nevin ÖZKAN Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Nevzat ÖZKAN Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Professor Nevzat ÖZKAN Erciyes University (Turkey)
Prof. Dr. Nevzat TOPAL Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Professor Nevzat TOPAL Niğde Ömer Halisdemir University (Turkey)
Prof. Dr. Nezir TEMUR Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Professor Nezir TEMUR Gazi University (Turkey)
Prof. Dr. Nur Melek DEMİR Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Nur Melek DEMİR Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Xinmin ZHENG Shanghai International Studies University (Çin)	Professor Xinmin ZHENG (Chinese) Shanghai International Studies University (Çin)
Prof. Dr. Oktay AHMED Üsküp Kiril-Methodi Üniversitesi (Makedonya)	Professor Oktay AHMED Üsküp Kiril-Methodi University (Macedonia)
Prof. Dr. Osman MERT Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Professor Osman MERT Atatürk University (Turkey)
Prof. Dr. Ömer SOLAK Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Professor Ömer SOLAK Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Prof. Dr. Ömer ZÜLFE Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Ömer ZÜLFE Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Özer ŞENÖDEYİCİ Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Professor Özer ŞENÖDEYİCİ Hitit University (Turkey)
Prof. Dr. Paolo E. BALBONI Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Professor Paolo E. BALBONI Ca' Foscari University (Italy)
Prof. Dr. Rifat GÜNDAY Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Professor Rifat GÜNDAY Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Secaattin TURAL	Professor Secaattin TURAL

Istanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul 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. Yakup YILMAZ	Professor Yakup YILMAZ
Istanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul Medeniyet University (Turkey)
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 BALCI	Assoc. Prof. Ahmet BALCI
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Hatay Mustafa Kemal 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 Gökhan BİÇER Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet Gökhan BİÇER Bartın University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet KOÇAK İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet KOÇAK İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet ALTAY Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet ALTAY Bartın Üniversitesi (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet Naim ÇİÇEKLER İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet Naim ÇİÇEKLER İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Aitkanyim KALİEVA Turan Üniversitesi (Kazakistan)	Assoc. Prof. Aitkanyim KALİEVA Turan University (Kazakhstan)
Doç. Dr. Akartürk KARAHAN Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Akartürk KARAHAN Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Doç. Dr. Ali CANÇELİK Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ali CANÇELİK Kocaeli University (Turkey)
Doç. Dr. Ali KURT Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ali KURT Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Ali ÖZTÜRK Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ali ÖZTÜRK Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Doç. Dr. Amjad ALSYOUF Al-Balqa Applied Üniversitesi (Ürdün)	Assoc. Prof. Amjad ALSYOUF Al-Balqa Applied University (Jordan)
Doç. Dr. Aslı Özlem TARAKCIOĞLU Ankara Hacıbayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Aslı Özlem TARAKCIOĞLU Ankara Hacıbayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Atalay GÜNDÜZ Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Atalay GÜNDÜZ Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Aydan IRGATOĞLU Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Aydan IRGATOĞLU Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Ayfer KARA Minsk Devlet Dil Bilim Üniversitesi (Beyaz Rusya)	Assoc. Prof. Ayfer KARA Minsk State Linguistic University (Belarus)
Doç. Dr. Ayhan KARAKAŞ Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ayhan KARAKAŞ Çukurova University (Turkey)
Doç. Dr. Ayla OĞUZ Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ayla OĞUZ Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Aylin SEYMEN Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Aylin SEYMEN Gazi University (Turkey)
Doç. Dr. Ayşe Şirin OKYAYUZ Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ayşe Şirin OKYAYUZ Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Banu İNAN KARAGÜL Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Banu İNAN KARAGÜL Kocaeli University (Turkey)
Doç. Dr. Barbara Dell'abate ÇELEBİ İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Barbara Dell'abate ÇELEBİ İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Bayram DURBİLMEZ Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Bayram DURBİLMEZ 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)
Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI	Assoc. Prof. Bilge BAĞCI AYRANCI
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Doç. Dr. Bünyamin SARİKAYA	Assoc. Prof. Bünyamin SARİKAYA
Muş Alparıslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparıslan University (Turkey)
Doç. Dr. Okan Celal GÜNGÖR	Assoc. Prof. Okan Celal GÜNGÖR
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Doç. Dr. Celile Eren ÖKTEN	Assoc. Prof. Celile Eren ÖKTEN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Cihan ÇAKMAK	Assoc. Prof. Cihan ÇAKMAK
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Doç. Dr. Cihangir KIZILÖZEN	Assoc. Prof. Cihangir KIZILÖZEN
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU	Assoc. Prof. Deniz MELANLIOĞLU
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Doç. Dr. Çağrı GÜMÜŞ	Assoc. Prof. Çağrı GÜMÜŞ
KTO Karatay Üniversitesi (Türkiye)	KTO Karatay University (Turkey)
Doç. Dr. Despina PROVATA	Assoc. Prof. Despina PROVATA
Atina Milli ve Kapodistriyan Üniversitesi (Yunanistan)	Athens National and Capodistriyan University (Greece)
Doç. Dr. Didem ARDALI BÜYÜKARMAN	Assoc. Prof. Didem ARDALI BÜYÜKARMAN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Didem KOBAN KOÇ	Assoc. Prof. Didem KOBAN KOÇ
İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Demokrasi University (Turkey)
Doç. Dr. Didem TUNA	Assoc. Prof. Didem TUNA
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Doç. Dr. Efecan KARAGÖL	Efecan KARAGÖL
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)
Doç. Dr. Elena M. METEVA-ROUSSEVA	Assoc. Prof. Elena M. METEVA-ROUSSEVA
Sofya Üniversitesi (Bulgaristan)	Sofia University (Bulgaria)
Doç. Dr. Elif AKTAŞ	Assoc. Prof. Elif AKTAŞ
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Doç. Dr. Emel ÖZKAYA	Assoc. Prof. Emel ÖZKAYA
Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Cumhuriyet University (Turkey)
Doç. Dr. Emrah EKMEKÇİ	Assoc. Prof. Emrah EKMEKÇİ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Doç. Dr. Erdinç ASLAN	Assoc. Prof. Erdinç ASLAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)

Doç. Dr. Erdoğan KELEŞ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Erdoğan KELEŞ Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Doç. Dr. Ersen ERSOY Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ersen ERSOY Dumlupınar University (Turkey)
Doç. Dr. Ersoy TOPUZKANAMIŞ Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ersoy TOPUZKANAMIŞ Balıkesir University (Turkey)
Doç. Dr. Ertan KUŞÇU Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ertan KUŞÇU Pamukkale University (Turkey)
Doç. Dr. Ertan ENGİN Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ertan ENGİN Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Ertuğ CAN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ertuğ CAN Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Ertuğrul KARAKUŞ Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ertuğrul KARAKUŞ Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Esra BİRKAN BAYDAN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Esra BİRKAN BAYDAN Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKİ Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Esra Nur TİRYAKİ Hatay Mustafa Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Evangelos KOURDIS Selanik Aristoteles Üniversitesi (Yunanistan)	Assoc. Prof. Evangelos KOURDIS Aristotle University of Thessaloniki (Greece)
Doç. Dr. Fabio GRASSİ Roma Sapienza (İtalya)	Assoc. Dr. Fabio GRASSİ Roma Sapienza (Italy)
Doç. Dr. Faruk DOĞAN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Faruk DOĞAN Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Faruk KALAY Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Faruk KALAY Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Doç. Dr. Fatma KABA Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Fatma KABA Pamukkale University (Turkey)
Doç. Dr. Fatma KALPAKLI Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Fatma KALPAKLI Selçuk University (Turkey)
Doç. Dr. Faysal Okan ATASOY Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Faysal Okan ATASOY Isparta Süleyman Demirel University (Turkey)
Doç. Dr. Ferhat ENSAR Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ferhat ENSAR Bursa Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Fethi KAYALAR Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Fethi KAYALAR Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Doç. Dr. Fettah KUZU Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Fettah KUZU Gaziantep University (Turkey)
Doç. Dr. Feyza TOKAT Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Feyza TOKAT Pamukkale University (Turkey)
Doç. Dr. Filiz METE Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Filiz METE Hacettepe 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 SERRAGIOTTO	Assoc. Dr. Graziano SERRAGIOTTO
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)
Doç. Dr. Gül Banu DUMAN	Assoc. Prof. Gül Banu DUMAN
Zonguldak bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Zonguldak bülent Ecevit University (Turkey)
Doç. Dr. Gülhanım ÜNSAL	Assoc. Prof. Gülhanım ÜNSAL
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Gülnur AYDIN	Assoc. Prof. Gülnur AYDIN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Gürkan DAĞBAŞL	Assoc. Prof. Gürkan DAĞBAŞL
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Haluk ÖNER	Assoc. Prof. Haluk ÖNER
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Doç. Dr. Hatice FIRAT	Assoc. Prof. Hatice FIRAT
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Doç. Dr. Hülya KAYA	Assoc. Prof. Hülya KAYA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. İbrahim SONA	Assoc. Prof. İbrahim SONA
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Doç. Dr. İbrahim USTA	Assoc. Prof. İbrahim USTA
Bingöl Üniversitesi (Türkiye)	Bingöl Üniversitesi (Turkey)
Doç. Dr. İlker AYDIN	Assoc. Prof. İlker AYDIN
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Doç. Dr. İlker TOSUN	Assoc. Prof. İlker TOSUN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. İlkin GULUSOY	Assoc. Prof. İlkin GULUSOY
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN	Assoc. Prof. İlknur SAVAŞKAN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Kamala Tahsin KARİMOVA	Assoc. Prof. Kamala Tahsin KARİMOVA
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Doç. Dr. Kürşat CESUR	Assoc. Prof. Kürşat CESUR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Doç. Dr. Lale ÖZCAN	Assoc. Prof. Lale ÖZCAN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical 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. Levent UZUN Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Levent UZUN Bursa Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Leyla Çiğdem DALKILIÇ Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Leyla Çiğdem DALKILIÇ Ankara University (Turkey)
Doç. Dr. Lokman TANRIKULU Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Lokman TANRIKULU Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Ludmila MEŠKOVÁ Matej Bel Üniversitesi (Slovakya)	Assoc. Prof. Ludmila MEŠKOVÁ Matej Bel University (Slovakia)
Doç. Dr. Mazhar BAL Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mazhar BAL Akdeniz University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet Celal VARIŞOĞLU Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet ELBAN Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet ELBAN Fırat University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet GÜNEŞ Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet İLGÜREL İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet İLGÜREL İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet KURUDAYIOĞLU Hacettepe University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet Recep TAŞ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet Recep TAŞ Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet SAMSAKÇI İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet SAMSAKÇI İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet Turgut BERBERCAN Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet Turgut BERBERCAN Çankırı Karatekin University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet YASTI Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet YASTI Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Mehrali CALP Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehrali CALP Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehtap ÖZDEN Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Doç. Dr. Melda KESER Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Melda KESER Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Melek ALPAR Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Melek ALPAR Gazi University (Turkey)
Doç. Dr. Meryem SALİM AHMED Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Assoc. Prof. Meryem SALİM AHMED Shumen University (Bulgaria)
Doç. Dr. Meqsud SELİM Kuzeybatı Milliyetler Üniversitesi (Çin)	Assoc. Prof. Meqsud SELİM Northwest University for Nationalities (China)
Doç. Dr. Mesut GÜN Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mesut GÜN Mersin University (Turkey)
Doç. Dr. Mesut KULELİ	Assoc. Prof. Mesut KULELİ

Bandırma Onyedil Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyedil Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Mevlüde ZENGİN	Assoc. Prof. Mevlüde ZENGİN
Sivas Cumhuriyet (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet (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 ŞENGÜL	Assoc. Prof. Murat ŞENGÜL
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Mustafa KAYA	Assoc. Prof. Mustafa KAYA
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Van Yüzüncü Yıl 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 GÜLLÜDAĞ	Assoc. Prof. Nesrin GÜLLÜDAĞ
İğdır Üniversitesi (Türkiye)	İğdır University (Turkey)
Doç. Dr. Neval AKÇA BERK	Assoc. Prof. Neval AKÇA BERK
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Doç. Dr. Nevin AKKAYA	Assoc. Prof. Nevin AKKAYA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Nilüfer İLHAN	Assoc. Prof. Nilüfer İLHAN
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok University (Turkey)
Doç. Dr. Nizamettin KASAP	Assoc. Prof. Nizamettin KASAP
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Doç. Dr. Nurgül ÖZCAN (Türkiye)	Assoc. Prof. Nurgül ÖZCAN (Turkey)
Doç. Dr. Nurşat BİÇER	Assoc. Prof. Nurşat BİÇER
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Onur ÖZCAN	Dr. Onur ÖZCAN
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Doç. Dr. Osman ÜNLÜ	Assoc. Prof. Osman ÜNLÜ
Bandırma Onyedil Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyedil Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Özgür AY	Assoc. Prof. Özgür AY

Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Doç. Dr. Özlem KASAP	Assoc. Prof. Özlem KASAP
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Doç. Dr. Petru GOLBAN	Assoc. Prof. Petru GOLBAN
Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Namık Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Raif İVECAN	Assoc. Prof. Raif İVECAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Reyhan ÇELİK	Assoc. Prof. Reyhan ÇELİK
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Doç. Dr. Ruzana DOLEVA	Assoc. Prof. Dr. Ruzana DOLEVA
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Doç. Dr. Sadi GEDİK	Assoc. Prof. Dr. Sadi GEDİK
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Doç. Dr. Salih İNCİ	Assoc. Prof. Salih İNCİ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY	Assoc. Prof. Salih Kürşad DOLUNAY
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Doç. Dr. Saman HASHEMPOUR	Assoc. Prof. Dr. Saman HASHEMPOUR
Girne Amerikan Üniversitesi (KKTC)	Girne American University (GRNC)
Doç. Dr. Sandrine PERALDI (Fransa)	Assoc. Prof. Sandrine PERALDI (France)
Doç. Dr. Seda ARIKAN	Assoc. Prof. Seda ARIKAN
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Doç. Dr. Selim EMİROĞLU	Assoc. Prof. Selim EMİROĞLU
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Doç. Dr. Sema ÇETİN BAYCANLAR	Assoc. Prof. Sema ÇETİN BAYCANLAR
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Doç. Dr. Sezai ÖZTAŞ	Assoc. Prof. Sezai ÖZTAŞ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Susana SHKHALAKHOVA	Assoc. Prof. Dr. Susana SHKHALAKHOVA
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Doç. Dr. Suzan KAVANOZ	Assoc. Prof. Dr. Suzan KAVANOZ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Tamilla ALİYEVA	Assoc. Prof. Dr. Tamilla ALİYEVA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül 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. 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. Yusuf SÖYLEMEZ	Assoc. Prof. Yusuf SÖYLEMEZ
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Zennure KÖSEMAN	Assoc. Prof. Zennure KÖSEMAN
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Doç. Dr. Zulfiya ŞAHİN	Assoc. Prof. Zulfiya 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)

**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. Ahmed Farman ÇELEBİ	Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ
Bağdat Üniversitesi (Irak)	Baghdad University (Iraq)
Dr. Ahmed Hassan ALI	Dr. Ahmed Hassan ALI
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
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 AYKAN	Dr. Ahmet AYKAN
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan 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 ISPARTA	Dr. Ahmet ISPARTA
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	Dr. Ahmet KARAMAN (Turkey)
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (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 AKÇAY	Dr. Ali İhsan AKÇAY
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ 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 SERİNKÖZ	Dr. Ali SERİNKÖZ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Ali TÜLÜ	Dr. Ali TÜLÜ
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)
Dr. Alize CAN RENÇBERLER	Dr. Alize CAN RENÇBERLER

Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVICH	Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVICH
Rostov Devlet Üniversitesi (Rusya Federasyonu)	Rostov State University of Economics (Russian Federation)
Dr. Ajda BASTAN	Dr. Ajda BASTAN
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Anıl ÇELİK	Dr. Anıl ÇELİK
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Anna Lia ERGUN	Dr. Anna Lia ERGUN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Antonella ELİA	Dr. Antonella ELİA
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Antonio Hans DI LEGAMI	Dr. Antonio Hans DI LEGAMI
Yabancılar için Siena Üniversitesi (İtalya)	Universita' Per Stranieri Di Siena (Italy)
Dr. Arzu ATASOY	Dr. Arzu ATASOY
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Arzu EKOÇ	Dr. Arzu EKOÇ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Asiye ÖZTÜRK	Dr. Asiye ÖZTÜRK
Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Middle East Technical University (Turkey)
Dr. Ash ARABOĞLU	Dr. Ash ARABOĞLU
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Ash FİŞEKÇİOĞLU	Dr. Ash FİŞEKÇİOĞLU
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Ash SELCEN ASLAN	Dr. Ash SELCEN ASLAN
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Ashhan KUYUMCU VARDAR	Dr. Ashhan KUYUMCU VARDAR
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Ash ZENGİN	Dr. Ash ZENGİN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Atilla DİLEKÇİ	Dr. Atilla DİLEKÇİ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Atiye Gülfer GÜNDOĞDU	Dr. Atiye Gülfer GÜNDOĞDU
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ayhan BULUT	Dr. Ayhan BULUT
Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Ayhan CAN	Dr. Ayhan CAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Aykut HALDAN	Dr. Aykut HALDAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Ayla AKIN	Dr. Ayla AKIN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ayşe ADIYAMAN	Dr. Ayşe ADIYAMAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)



Dr. Ayşe DEMİR	Dr. Ayşe DEMİR
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Ayşegül ERGİŐİ	Dr. Ayşegül ERGİŐİ
Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)	Yeditepe University (Turkey)
Dr. Ayşe Dilara BOSTAN	Dr. Ayşe Dilara BOSTAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara 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. Ayşe KORKMAZ	Dr. Ayşe KORKMAZ
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt 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 OLURÖTİMİ	Dr. Babalola Joseph OLURÖTİMİ
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 BAHŐİ	Dr. Bahtiyar BAHŐİ
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Banu ANTAKYALI	Dr. Banu ANTAKYALI
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Banu TELLİÖĞLU	Dr. Banu TELLİÖĞLU
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 GÜRIŞİK KÖKSAL	Dr. Bihter GÜRIŞİK 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. Büşra KAPLAN	Dr. Büşra KAPLAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Cafer ÇARKIT	Dr. Cafer ÇARKIT

Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Canan PAŞALIOĞLU	Dr. Canan PAŞALIOĞLU
Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Neşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Can KARAYEL	Dr. Can KARAYEL
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk 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 ÖZGÜLER	Dr. Ceren ÖZGÜLER
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (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

Istanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Dr. Cüneyt DEMİR	Dr. Cüneyt DEMİR
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Çağlar DEMİR	Dr. Çağlar DEMİR
Bahkesir Üniversitesi (Türkiye)	Bahkesir University (Turkey)
Dr. Çağrı EROĞLU	Dr. Çağrı EROĞLU
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Çare TUFANER	Dr. Çare TUFANER
Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)	Adıyaman 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
Istanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul 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
Iğdır Üniversitesi (Türkiye)	Iğdır 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. Devrim HÖL	Dr. Devrim HÖL
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale 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 ZEPPOS	Dr. Dimitris ZEPPOS
Atina Milli Kapodistriyan Üniversitesi (Yunanistan)	National and Kapodistriyan University Of Athens (Greece)
Dr. Dinçer APAYDIN	Dr. Dinçer APAYDIN
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Doğanay ERYILMAZ	Dr. Doğanay ERYILMAZ
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Döne ARSLAN	Dr. Döne ARSLAN
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Dursun DEMİR	Dr. Dursun DEMİR
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa 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 BAYRAKCI	Dr. Eda BAYRAKCI
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk 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. Edip Serdar GÜNER	Dr. Edip Serdar GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli 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 Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alparslan Türkeş Science And Technology University (Turkey)
Dr. Elif PALIÇKO	Dr. Elif PALIÇKO
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Emin CENGİZ	Dr. Emin CENGİZ
Şırnak Üniversitesi (Türkiye)	Şırnak University (Turkey)
Dr. Emine AKYÜZ	Dr. Emine AKYÜZ
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Emine AYAN	Dr. Emine AYAN
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Emine ÇAKIR	Dr. Emine ÇAKIR
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Emine GÜLER (Türkiye)	Dr. Emine GÜLER (Turkey)
Dr. Embie KYAZIMOVA	Dr. Embie KYAZIMOVA
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Dr. Emel NALÇACIGİL ÇOPUR	Dr. Emel NALÇACIGİL ÇOPUR
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Emine KURT	Dr. Emine KURT
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)

Dr. Emine Seda ÇAĞLAYAN MAZANOĞLU Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emine Seda ÇAĞLAYAN MAZANOĞLU Hacettepe University (Turkey)
Dr. Emine SONAL İzmir Yaşar Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emine SONAL İzmir Yaşar University (Turkey)
Dr. Emin YAŞ Batman Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emin YAŞ Batman University (Turkey)
Dr. Emrah ATASOY (Türkiye)	Dr. Emrah ATASOY (Turkey)
Dr. Emrah BİLGİN Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emrah BİLGİN Ardahan University (Turkey)
Dr. Emrah DOLGUNSÖZ Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emrah DOLGUNSÖZ Bayburt University (Turkey)
Dr. Emrah ERİŞ Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emrah ERİŞ Siirt University (Turkey)
Dr. Emrah GÖRGÜLÜ İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emrah GÖRGÜLÜ İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Emrah ÖZBAY Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emrah ÖZBAY Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Emrah SEFEROĞLU Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emrah SEFEROĞLU Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Emre Eren ALKAN Ege Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emre Eren ALKAN Ege University (Turkey)
Dr. Emre VURAL Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emre VURAL Amasya University (Turkey)
Dr. Emrullah YAKUT Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emrullah YAKUT Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Enes BAL Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Enes BAL Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Enes YAŞAR Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Enes YAŞAR Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Enes YILDIZ Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Enes YILDIZ Çukurova University (Turkey)
Dr. Engin ÇAĞMAN Bandırma Onyeddi Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Engin ÇAĞMAN Bandırma Onyeddi Eylül University (Turkey)
Dr. Engin MEYDAN Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Engin MEYDAN Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Ensar ALEMDAR Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ensar ALEMDAR Kırklareli University (Turkey)
Dr. Enser YILMAZ Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Enser YILMAZ Siirt University (Turkey)
Dr. Ercan KAÇMAZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ercan KAÇMAZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Erdal AYDOĞMUŞ Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Erdal AYDOĞMUŞ 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. Erden EL	Dr. Erden EL
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. Erçin AYHAN	Dr. Erçin AYHAN
Haliç Üniversitesi (Türkiye)	Haliç University (Turkey)
Dr. Eren BOLAT	Dr. Eren BOLAT
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Erhan AKDAĞ	Dr. Erhan AKDAĞ
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe 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)	Dr. Eylem AKSOY ALP
Dr. Eylem AKSOY ALP	Hacettepe University (Turkey)
Hacettepe 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)

**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 ÖZTÜRK Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatih ÖZTÜRK Fırat University (Turkey)
Dr. Fatih SONA Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatih SONA Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Fatih ŞİMŞEK Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatih ŞİMŞEK Sakarya University (Turkey)
Dr. Fatih YAPICI Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatih YAPICI Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Fatma ALBAYRAK İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatma ALBAYRAK Istanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Fatma ATAĞLI SAÇAK Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatma ATAĞLI SAÇAK Hitit University (Turkey)
Dr. Fatma Büşra SÜVERDEM Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatma Büşra SÜVERDEM Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Fatma KARAMAN Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatma KARAMAN Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Dr. Fatma KİMSESİZ Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatma KİMSESİZ Kırşehir Ahi Evran University (Turkey)
Dr. Fatma KOÇ (Türkiye)	Dr. Fatma KOÇ (Turkey)
Dr. Fatoş Işıl BRİTTEN Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fatoş Işıl BRİTTEN Trakya University (Turkey)
Dr. Ferda İLERTEN Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ferda İLERTEN Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Ferdi BOZKURT Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ferdi BOZKURT Anadolu University (Turkey)
Dr. Ferdiye ÇOBANOĞULLARI Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ferdiye ÇOBANOĞULLARI Gazi University (Turkey)
Dr. Ferhan AĞÜN ÜNSAL Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ferhan AĞÜN ÜNSAL Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ferzan ATAY Hakkari Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ferzan ATAY Hakari University (Turkey)
Dr. Feyza Nur EKİZER Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Feyza Nur EKİZER Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Feyzi ÇİMEN İstinye Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Feyzi ÇİMEN İstinye University (Turkey)
Dr. F. Gül KOÇSOY Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Dr. F. Gül KOÇSOY Fırat University (Turkey)
Dr. Fidan GEÇİCİ Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fidan GEÇİCİ Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Fikret GÜVEN Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Fikret GÜVEN Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)

Dr. Fikri GEÇKINLİ	Dr. Fikri GEÇKINLİ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Filiz DUMAN	Dr. Filiz DUMAN
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Filiz FERHATOĞLU	Dr. Filiz FERHATOĞLU
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Filiz ŞAN	Dr. Filiz ŞAN
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	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 Efe BULUT	Dr. Funda Efe BULUT
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu 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. Gamzehan BİNİCİ	Dr. Gamzehan BİNİCİ
Giresun Üniversitesi (Türkiye)	Giresun 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
Salahaddin Üniversitesi (Irak)	Salahaddin University College (Iraq)
Dr. Gökçe DIŞLEN DAĞGÖL	Dr. Gökçe DIŞLEN DAĞGÖL
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)

Dr. Gökçen HASTÜRKOĞLU Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gökçen HASTÜRKOĞLU Atılım University (Turkey)
Dr. Gökçe ULUS Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gökçe ULUS Atılım University (Turkey)
Dr. Gökhan Şefik ERKURT Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gökhan Şefik ERKURT Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Gökben GÜÇLÜ İstanbul Atlas Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gökben GÜÇLÜ İstanbul Atlas University (Turkey)
Dr. Gökmen KANTAR Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gökmen KANTAR Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Gökseven ABDAL Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gökseven ABDAL Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Gönül ERDEM NAS Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gönül ERDEM NAS Bartın University (Turkey)
Dr. Gülay KARAMAN Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gülay KARAMAN Bartın University (Turkey)
Dr. Güldane Duygu TÜMER Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Güldane Duygu TÜMER Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Güler DOĞAN AVERBEK İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Güler DOĞAN AVERBEK İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Gül Mükerrerem ÖZTÜRK Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gül Mükerrerem ÖZTÜRK Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Gülnara GOCA MEMMEDLİ Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gülnara GOCA MEMMEDLİ Ardahan University (Turkey)
Dr. Gülnihal KKÜPELİ Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gülnihal KKÜPELİ Marmara University (Turkey)
Dr. Gülperi MEZKİT SABAN Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gülperi MEZKİT SABAN Aksaray University (Turkey)
Dr. Gülru BAYRAKTAR Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gülru BAYRAKTAR Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Dr. Gülsemin HAZER Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gülsemin HAZER Sakarya University (Turkey)
Dr. Gülsüm CANLI İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gülsüm CANLI İstanbul University (Turkey)
Dr. Gülsün NAKİBOĞLU İstanbul Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gülsün NAKİBOĞLU İstanbul Teknik University (Turkey)
Dr. Gülşah Gaye FİDAN Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gülşah Gaye FİDAN Gaziantep University (Turkey)
Dr. Gülşah PARLAK KALKAN Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gülşah PARLAK KALKAN Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Gül ŞENYAMAN Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Gül ŞENYAMAN Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Güneş SÜTCÜ	Dr. Güneş SÜTCÜ

Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Hadi BAK	Dr. Hadi BAK
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Hakan AYDEMİR	Dr. Hakan AYDEMİR
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Hakan DEĞİRMENCİ	Dr. Hakan DEĞİRMENCİ
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Hakan SARAÇ	Dr. Hakan SARAÇ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Hakkı ÖZKAYA	Dr. Hakkı ÖZKAYA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Halide Gamze İNCE YAKAR	Dr. Halide Gamze İNCE YAKAR
İstanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Okan University (Turkey)
Dr. Halil BATUR	Dr. Halil BATUR
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	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 Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hanife ERDOĞAN Kastamonu University (Turkey)
Dr. Hanife SARAÇ Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hanife SARAÇ Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Harika KARAVİN YÜCE İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Harika KARAVİN YÜCE İstanbul University (Turkey)
Dr. Harun BEKİR Filibe Üniversitesi (Bulgaristan)	Dr. Harun BEKİR Plovdiv University (Bulgaria)
Dr. Hasan Ali YILMAZ Sinop Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hasan Ali YILMAZ Sinop University (Turkey)
Dr. Hasan ATMACA Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hasan ATMACA Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Hasan CUŐA Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hasan CUŐA Munzur University (Turkey)
Dr. Hasan DEMİRHAN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hasan DEMİRHAN Kırklareli University (Turkey)
Dr. Hasan EKİCİ Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hasan EKİCİ Aksaray University (Turkey)
Dr. Hasan HARMANCI Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hasan HARMANCI Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Hasan İŞİ Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hasan İŞİ Hacettepe University (Turkey)
Dr. Hasan KARACA Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hasan KARACA Gaziantep University (Turkey)
Dr. Hasan Kazım KALKAN Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hasan Kazım KALKAN Gazi University (Turkey)
Dr. Hasan UÇAR Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hasan UÇAR Aksaray University (Turkey)
Dr. Hasene AYDIN Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hasene AYDIN Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Hatice COŞKUN Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hatice COŞKUN Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Dr. Hatice GENÇ Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hatice GENÇ Akdeniz University (Turkey)
Dr. Hatice Kübra UYGUR Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hatice Kübra UYGUR Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Hatice Övgü TÜZÜN Bahçeşehir Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hatice Övgü TÜZÜN Bahçeşehir University (Turkey)
Dr. Hatice PARLAK Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hatice PARLAK Gazi University (Turkey)
Dr. Hatice YILDIZ Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hatice YILDIZ Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Hatice YURTTAŞ Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hatice YURTTAŞ Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)

Istanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul Şehir University (Turkey)
Dr. Hava VURAL	Dr. Hava VURAL
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Hayriye DURKAYA	Dr. Hayriye DURKAYA
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu 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. Hülya ÜRKMEZ	Dr. Hülya ÜRKMEZ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya 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 Selim KOCABIYIK	Dr. Hüseyin Selim KOCABIYIK
Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)	Yeditepe 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. İbrahim ÖZEN	Dr. İbrahim ÖZEN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim 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. 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 KAYAOKAY	Dr. İlyas KAYAOKAY
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur 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	Dr. İpek TAŞDEMİR
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. İrem ATASOY	Dr. İrem ATASOY
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. İrem BAYRAKTAR	Dr. İrem BAYRAKTAR
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. İrfan Cenk YAY	Dr. İrfan Cenk YAY
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. İrfan TOSUNCUOĞLU	Dr. İrfan TOSUNCUOĞLU
Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Karabük University (Turkey)
Dr. İryna DRYGA	Dr. İryna DRYGA
Ukrayna Milli Bilimler Akademisi (Ukrayna)	National Academy of Sciences of Ukraine (Ukraine)
Dr. İsa AKPINAR	Dr. İsa AKPINAR
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. İsa IŞIK	Dr. İsa IŞIK

Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. İsmail ABALI	Dr. İsmail ABALI
İğdır Üniversitesi (Türkiye)	İğdır University (Turkey)
Dr. İsmail ÇOBAN	Dr. İsmail ÇOBAN
Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)	Artvin Çoruh University (Turkey)
Dr. İsmail DEMİR	Dr. İsmail DEMİR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. İsmail EROL	Dr. İsmail EROL
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. İsmail GÜNEŞ	Dr. İsmail GÜNEŞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. İsmail YAMAN	Dr. İsmail YAMAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. İsmail Yavuz ÖZTÜRK	Dr. İsmail Yavuz ÖZTÜRK
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Dr. İsmail YILDIRIM	Dr. İsmail YILDIRIM
Kayseri Üniversitesi (Türkiye)	Kayseri University (Turkey)
Dr. İsmigül CANTÜRK	Dr. İsmigül CANTÜRK
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. İzzet ŞEREF	Dr. İzzet ŞEREF
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Jale COŞKUN	Dr. Jale COŞKUN
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Javid ALİYEV	Dr. Javid ALİYEV
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Dr. Kadir KAPLAN	Dr. Kadir KAPLAN
Dr. Kadir Vefa TEZEL	Dr. Kadir Vefa TEZEL
MEB (Türkiye)	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. Kaya ÖZÇELİK	Dr. Kaya ÖZÇELİK
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Kayhan BOZGÜN	Dr. Kayhan BOZGÜN
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Kayhan İNAN	Dr. Kayhan İNAN
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)

Dr. Kazım ÇANDIR	Dr. Kazım ÇANDIR
ankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Kerim Can YAZGÜNOĞLU	Dr. Kerim Can YAZGÜNOĞLU
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Niğde Ömer Halisdemir University (Turkey)
Dr. Kerim SARIGL	Dr. Kerim SARIGL
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Kevser TETİK	Dr. Kevser TETİK
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Keziban TOPBAŐOĐLU ERAY	Dr. Keziban TOPBAŐOĐLU ERAY
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Dr. Korkut Ulu İŐİSAĐ	Dr. Korkut Ulu İŐİSAĐ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Kubilay GEİKLİ	Dr. Kubilay GEİKLİ
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Kudret Safa GÜMÜŞ	Dr. Kudret Safa GÜMÜŞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray Üniversitesi (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 SARİ SEO LECOQ	Dr. Kübra SARİ 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 Őamil ŞAHİN	Dr. Kürşat Őamil ŞAHİN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Latif YARDIM	Dr. Latif YARDIM
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Layal MERHY	Dr. Layal MERHY
Lebanese Üniversitesi (Lübnan)	Lebanese University (Lebanon)
Dr. Lena Akram KHEDER	Dr. Lena Akram KHEDER

Arap Araştırma ve Politika Çalışmaları Merkezi (Katar)	Arab Center for Research and Policy Studies (Qatar)
Dr. Levent DOĞAN	Dr. Levent DOĞAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN	Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Lütfiye CENGİZHAN	Dr. Lütfiye CENGİZHAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Mahmud KADDUM	Dr. Mahmud KADDUM
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Mahmut AKAR	Dr. Mahmut AKAR
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER	Dr. Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Mariana BUDU	Dr. Mariana BUDU
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Marwan Mohammed Abdullah MOGHALLES	Dr. Marwan Mohammed Abdullah MOGHALLES
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Maşallah KIZILTAŞ	Dr. Maşallah KIZILTAŞ
Bitlis MEB (Türkiye)	Bitlis MONE (Turkey)
Dr. Mehdi GENCELİ	Dr. Mehdi GENCELİ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. M. Halil SAĞLAM	Dr. M. Halil SAĞLAM
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Memet ABUKAN	Dr. Memet ABUKAN
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Mehmet Akif BALKAYA	Dr. Mehmet Akif BALKAYA
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Mehmet Akif YALÇINKAYA	Dr. Mehmet Akif YALÇINKAYA
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Mehmet AKKAYA	Dr. Mehmet AKKAYA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Mehmet Ali GÜNDOĞDU	Dr. Mehmet Ali GÜNDOĞDU
İstinye Üniversitesi (Türkiye)	İstinye University (Turkey)
Dr. Mehmet BAKİ	Dr. Mehmet BAKİ
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Mehmet BARS	Dr. Mehmet BARS
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	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 CIHANGİR	Dr. Mehmet CIHANGİR
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 ÖZDEMİR	Dr. Mehmet ÖZDEMİR
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya 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. Mehmet Zeki GİRİTLİ	Dr. Mehmet Zeki GİRİTLİ
Koç Üniversitesi (Türkiye)	Koç 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	Dr. Merve AYDOĞDU ÇELİK
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Merve KARABULUT	Dr. Merve KARABULUT
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Merve MENTEŞE	Dr. Merve MENTEŞE
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Zonguldak Bülent Ecevit 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. Mesut KOÇAK	Dr. Mesut KOÇAK
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf 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 TAŐKESENLIĐIL	Dr. Muhammed TAŐKESENLIĐIL
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Muhammed TUNAGÜR	Dr. Muhammed TUNAGÜR
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Muhammed Zahit CAN	Dr. Muhammed Zahit CAN
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Muhammed ATASEVER	Dr. Muhammed ATASEVER
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Muhammed CAN	Dr. Muhammed CAN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Muhammed Raşit MEMİŞ	Dr. Muhammed Raşit MEMİŞ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Muhittin DOĞAN	Dr. Muhittin DOĞAN
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Muhsine SEKMEN	Dr. Muhsine SEKMEN
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Murad AL KAYED	Dr. Murad AL KAYED
Al-Balqa Applied Üniversitesi (Ürdün)	Al-Balqa Applied University (Jordan)
Dr. Murat ALTUĞ	Dr. Murat ALTUĞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Murat KALELİOĞLU	Dr. Murat KALELİOĞLU
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Murat Sami TÜRKER	Dr. Murat Sami TÜRKER
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Murat TOPAL	Dr. Murat TOPAL
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Murat TURNA	Dr. Murat TURNA
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Musa DEMİR	Musa DEMİR
Kırkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırkkale University (Turkey)
Dr. Musa TILFARLIOĞLU	Dr. Musa TILFARLIOĞLU
Gümüşhane Üniversitesi (Türkiye)	Gümüşhane University (Turkey)
Dr. Mustafa BAL	Dr. Mustafa BAL
TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	TOBB University of Economics and Technology (Turkey)
Dr. Mustafa CEYLAN	Dr. Mustafa CEYLAN
Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)	Artvin Çoruh University (Turkey)
Dr. Mustafa DERE	Dr. Mustafa DERE
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Mustafa DİNÇ	Dr. Mustafa DİNÇ
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Mustafa EMEK	Dr. Mustafa EMEK
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Dr. Mustafa KARADENİZ	Dr. Mustafa KARADENİZ

Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman University (Turkey)
Dr. Mustafa KIRCA	Dr. Mustafa KIRCA
Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Mustafa Levent YENER	Dr. Mustafa Levent YENER
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Mustafa ORHAN	Dr. Mustafa ORHAN
Dr. Mustafa Samet KUMANLI	Dr. Mustafa Samet KUMANLI
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Dr. Mustafa Said ARSLAN	Dr. Mustafa Said ARSLAN
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Mustafa Said KIYMAZ	Dr. Mustafa Said KIYMAZ
Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)	Adıyaman University (Turkey)
Dr. Mustafa Sarper ALAP	Dr. Mustafa Sarper ALAP
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Mustafa Uğur KARADENİZ	Dr. Mustafa Uğur KARADENİZ
Samsun Üniversitesi (Türkiye)	Samsun University (Turkey)
Dr. Mustafa UĞURLU	Dr. Mustafa UĞURLU
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Mustafa ULUTAŞ	Dr. Mustafa ULUTAŞ
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Mutlu Melis ÖZGERİŞ	Dr. Mutlu Melis ÖZGERİŞ
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Muzaffer Derya NAZLIPINAR SUBAŞI	Dr. Muzaffer Derya NAZLIPINAR SUBAŞI
Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Dumlupınar University (Turkey)
Dr. Muzaffer KILIÇ	Dr. Muzaffer KILIÇ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Muzaffer MALKOÇ	Muzaffer MALKOÇ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Mücahit AKKUŞ	Dr. Mücahit AKKUŞ
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Müslüm YILMAZ	Dr. Müslüm YILMAZ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Nahide ARSLAN (Türkiye)	Dr. Nahide ARSLAN (Turkey)
Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU	Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Naim ATABAĞSOY	Dr. Naim ATABAĞSOY
Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Naime ELCAN KAYNAK	Dr. Naime ELCAN KAYNAK
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Nazan Müge UYSAL	Dr. Nazan Müge UYSAL
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Nazan YILDIZ	Dr. Nazan YILDIZ
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Karadeniz Technical University (Turkey)



Dr. Nazlı ALTUNSOY Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nazlı ALTUNSOY Kırklareli University (Turkey)
Dr. Nazmi ALAN Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nazmi ALAN Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Necla DAĞ İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Necla DAĞ İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Necmettin ÖZMEN İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Necmettin ÖZMEN İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Neiva De Souza BOENO Mato Grosso Eyalet Eğitim Bakanlığı (Brezilya)	Dr. Neiva De Souza BOENO Secretaria De Estado De Educação De Mato Grosso (Brasil)
Dr. Nergiz GAHRAMANLI Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nergiz GAHRAMANLI Yeditepe University (Turkey)
Dr. Neriman NACAĞ Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Neriman NACAĞ Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Neriman Nüzket ÖZEN Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Neriman Nüzket ÖZEN Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Neslihan ALBAY İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Neslihan ALBAY İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Neslihan Huri YİĞİT Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Neslihan Huri YİĞİT Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Neslihan KADIKÖYLÜ Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Neslihan KADIKÖYLÜ Anadolu University (Turkey)
Dr. Neslihan KARACAN Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Neslihan KARACAN Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Dr. Neslihan KÖROĞLU İzmir Katip Çelebi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Neslihan KÖROĞLU İzmir Katip Çelebi University (Turkey)
Dr. Neslihan ÖNDER ÖZDEMİR Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Neslihan ÖNDER ÖZDEMİR Uludağ University (Turkey)
Dr. Neslihan YÜCELŞEN İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Neslihan YÜCELŞEN İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Nesrin TEKİN ÇETİN Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nesrin TEKİN ÇETİN Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Nevin METE Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nevin METE Niğde Ömer Halisdemir University (Turkey)
Dr. Nevriye Ahmedova ÇUFADAR Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Dr. Nevriye Ahmedova ÇUFADAR Shumen University (Bulgaria)
Dr. Nesrin ŞEVİK Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nesrin ŞEVİK Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Neşe KARA ÖZKAN MEB (Türkiye)	Dr. Neşe KARA ÖZKAN MONE (Turkey)
Dr. Nevzat ERKAN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nevzat ERKAN Kırklareli University (Turkey)
Dr. Nezire Gamze ILICAĞ Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nezire Gamze ILICAĞ Kırklareli University (Turkey)

İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Nihal KALKAN YAĞCI	Dr. Nihal KALKAN YAĞCI
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ	Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Dr. Nilay Kınay CİVELEK	Dr. Nilay Kınay CİVELEK
Hakkâri Üniversitesi (Türkiye)	Hakkâri University (Turkey)
Dr. Nilgün DALKESEN	Dr. Nilgün DALKESEN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Nilüfer ALİMEN	Dr. Nilüfer ALİMEN
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul 29 Mayıs University (Turkey)
Dr. Nilüfer DENİSSOVA	Dr. Nilüfer DENİSSOVA
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Nilüfer ÖZGÜR	Dr. Nilüfer ÖZGÜR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Nilüfer SERİN	Dr. Nilüfer SERİN
Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Trabzon University (Turkey)
Dr. Niyazi ADIGÜZEL	Dr. Niyazi ADIGÜZEL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Nuran BALTA	Dr. Nuran BALTA
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Nuray DEMİR ÖZTÜRK	Dr. Nuray DEMİR ÖZTÜRK
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Nur Gülümser İLKER	Dr. Nur Gülümser İLKER
TED Üniversitesi (Türkiye)	TED 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
Kırkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırkkale University (Turkey)
Dr. Okan KOÇ	Dr. Okan KOÇ
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 DÖLEK	Dr. Onur DÖLEK
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Onur EKLER	Dr. Onur EKLER
Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Mustafa Kemal 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 Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Osman COŞKUN Marmara University (Turkey)
Dr. Osman DÜLGER Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Osman DÜLGER Düzce University (Turkey)
Dr. Osman KUFACI Sinop Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Osman KUFACI Sinop University (Turkey)
Dr. Osman Kürşat YORGANCI Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Osman Kürşat YORGANCI Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Osman ORUÇ Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Osman ORUÇ Bayburt University (Turkey)
Dr. Osman SABUNCUOĞLU İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Osman SABUNCUOĞLU İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Ozan Erdem GÜZEL Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ozan Erdem GÜZEL Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Ozan İPEK Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ozan İPEK Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Ömer Faruk GÜLER Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ömer Faruk GÜLER Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Ömer Faruk IPEK Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ömer Faruk IPEK Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Ömer Gökhan ULUM Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ömer Gökhan ULUM Mersin University (Turkey)
Dr. Ömer KEMİKSİZ Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ömer KEMİKSİZ Bartın University (Turkey)
Dr. Ömer ÖZER Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ömer ÖZER Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Ömer YAĞMUR Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ömer YAĞMUR Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Ömür ERBAY Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ömür ERBAY Bayburt University (Turkey)
Dr. Önder ÇANGAL Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Önder ÇANGAL Gaziantep University (Turkey)
Dr. Önder YAŞAR (Türkiye)	Dr. Önder YAŞAR (Turkey)
Dr. Özden SAVAŞ Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Özden SAVAŞ Yozgat Bozok University (Turkey)
Dr. Özge CAN ARAN Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Özge CAN ARAN Hacettepe University (Turkey)
Dr. Özge SÖNMEZ Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Özge SÖNMEZ Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Özgür ŞEN BARTAN Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Özgür ŞEN BARTAN Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Özkan UZ	Dr. Özkan UZ

Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. Özlem BATĞI AKMAN	Dr. Özlem BATĞI AKMAN
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Özlem DÜZLÜ	Dr. Özlem DÜZLÜ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Özlem GÜNEŞ	Dr. Özlem GÜNEŞ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Özlem GÜNGÖR	Dr. Özlem GÜNGÖR
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Özlem YILMAZ	Dr. Özlem YILMAZ
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN	Dr. Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN	Dr. Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs 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. Özüm ARZİK ERZURUMLU	Dr. Özüm ARZİK ERZURUMLU
İstanbul Atlas Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Atlas University (Turkey)
Dr. Pelin KOCAPINAR	Dr. Pelin KOCAPINAR
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Pelin ŞULHA	Dr. Pelin ŞULHA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Philip G. A. GLOVER	Dr. Philip G. A. GLOVER
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Pınar KAYA TAN	Dr. Pınar KAYA TAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	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 Zealand)
Dr. Radmila LAZAREVIĆ	Dr. Radmila LAZAREVIĆ
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 BEZCİ	Dr. Ramazan BEZCİ
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Ramazan ŞİMŞEK	Dr. Ramazan ŞİMŞEK

**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

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. Rana SAĞIROĞLU	Dr. Rana SAĞIROĞLU
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk 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 GÜREŐİR Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Salih Koralp GÜREŐİR Trakya University (Turkey)
Dr. Salih ÖZYURT Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Salih ÖZYURT Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Salih UÇAK MEB (Türkiye)	Dr. Salih UÇAK MONE (Turkey)
Dr. Seçil TÜMEN AKYILDIZ Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Seçil TÜMEN AKYILDIZ Fırat University(Turkey)
Dr. Seçil VARAL Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Seçil VARAL Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Seçkin SARP KAYA Ege Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Seçkin SARP KAYA Ege University (Turkey)
Dr. Seda Gül KARTAL Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Seda Gül KARTAL Marmara University (Turkey)
Dr. Seda KUŞÇU ÖZBUDAK Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Seda KUŞÇU ÖZBUDAK Gazi University (Turkey)
Dr. Seda TAŞ Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Seda TAŞ Trakya University (Turkey)
Dr. Seda DURAL Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Seda DURAL Gazi University (Turkey)
Dr. Seher ÇİÇEK MEB (Türkiye)	Dr. Seher ÇİÇEK MONE (Turkey)
Dr. Seher ÖZSERT Nişantaşı Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Seher ÖZSERT Nişantaşı University (Turkey)
Dr. Selami ALAN Bolu Abant İzzat Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Selami ALAN Bolu Abant İzzat Baysal University (Turkey)
Dr. Selcen KOCA Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Selcen KOCA Hitit University (Turkey)
Dr. Selçuk ATAY MEB (Türkiye)	Dr. Selçuk ATAY MONE (Turkey)
Dr. Selçuk TÜRK YILMAZ İzmir Katip Çelebi Üniversitesi(Türkiye)	Dr. Selçuk TÜRK YILMAZ İzmir Katip Çelebi University(Turkey)
Dr. Selçuk ERYATMAZ Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Selçuk ERYATMAZ Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Selda ADİLOĞLU Bursa Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Selda ADİLOĞLU Bursa Technical University (Turkey)
Dr. Selda UYGUR GÜRBÜZ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Selda UYGUR GÜRBÜZ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Selahattin KARAGÖZ Ege Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Selahattin KARAGÖZ Ege University (Turkey)
Dr. Selen TEKALP Batman Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Selen TEKALP Batman University (Turkey)
Dr. Selin GÜRSERŐŐANBAY	Dr. Selin GÜRSERŐŐANBAY

Istanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul 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. Semahat AYSU	Dr. Semahat AYSU
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Semih ÇAYAK	Dr. Semih ÇAYAK
MEB (Türkiye)	MONE (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. Semra BATURAY MERAL	Dr. Semra BATURAY MERAL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Semra ÖĞRETMEN ASLAN	Dr. Semra ÖĞRETMEN ASLAN
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Dr. Senem KARAGÖZ	Dr. Senem KARAGÖZ
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Senem ÖNER	Dr. Senem ÖNER
İstanbul Arel Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul 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 ASLAN COBUTOĞLU	Dr. Serap ASLAN COBUTOĞLU
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin 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)
Serhat ARSLAN	Serhat ARSLAN
Bingöl Üniversitesi (Türkiye)	Bingöl 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	Dr. Serkut Mustafa DABBAGH
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Serpil YILDIRIM	Dr. Serpil YILDIRIM
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University(Turkey).
Dr. Servet GÜNDOĞDU	Dr. Servet GÜNDOĞDU
Samsun Üniversitesi (Türkiye)	Samsun University (Turkey)
Dr. Servet ŞENGÜL	Dr. Servet ŞENGÜL
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Sevcan IŞIK	Dr. Sevcan IŞIK
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Sevcan SEÇKİN	Dr. Sevcan SEÇKİN
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)
Dr. Sevcan Yılmaz KUTLAY	Dr. Sevcan Yılmaz KUTLAY
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Sevda BALAMAN	Dr. Sevda BALAMAN
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Sevda EMLAK	Dr. Sevda EMLAK
İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Demokrasi University (Turkey)
Dr. Sevda KAMAN	Dr. Sevda KAMAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Sevda POLAT	Dr. Sevda POLAT
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Sevdıye KÖKSAL	Dr. Sevdıye KÖKSAL
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Sevgi ÇALIŞIR ZENCİ	Dr. Sevgi ÇALIŞIR ZENCİ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Sevgi GÖKÇE	Dr. Sevgi GÖKÇE
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Sevinç AHUNDOVA	Dr. Sevinç AHUNDOVA
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Sevinç KARAYEL	Dr. Sevinç KARAYEL
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Seydi KİRAZ	Dr. Seydi KİRAZ
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Sezer Sabriye İKİZ	Dr. Sezer Sabriye İKİZ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Dr. Sezin Seda ALTUN	Dr. Sezin Seda ALTUN

Istanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN	Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN
Kahire Üniversitesi (Mısır)	Cairo University (Egypt)
Dr. Shelale RAMAZANOVA	Dr. Shelale RAMAZANOVA
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	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. Songül ERDOĞAN	Dr. Songül ERDOĞAN
Ahi Evran Üniversitesi (Türkiye)	Ahi Evran 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. Talat Fatih ULUÇ	Dr. Talat Fatih ULUÇ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Taner NAMLI	Dr. Taner NAMLI
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Tarık DEMİR	Dr. Tarık DEMİR
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Taşkın SOYSAL	Dr. Taşkın SOYSAL
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Teymur EROL	Dr. Teymur EROL
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)

Dr. Timuçin Buğra EDMAN Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Timuçin Buğra EDMAN Düzce University (Turkey)
Dr. Tuba AYIK AKÇA İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Tuba AYIK AKÇA İstanbul University (Turkey)
Dr. Tuba KAPLAN ALPTEKİN Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Tuba KAPLAN ALPTEKİN Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Tuba LİVBERBER Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Tuba LİVBERBER Akdeniz University (Turkey)
Dr. Tuğba AKMAN KAPLAN İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Tuğba AKMAN KAPLAN İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN Sakarya University (Turkey)
Dr. Tuğba Elif TOPRAK İzmir Bakırçay Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Tuğba Elif TOPRAK İzmir Bakırçay University (Turkey)
Dr. Tuğba GÜNÖR Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Tuğba GÜNÖR Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Tuğba SARIKAYA AKSOY Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Tuğba SARIKAYA AKSOY Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Tuğba ŞİMŞEK Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Tuğba ŞİMŞEK Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN Samsun Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN Samsun University (Turkey)
Dr. Tuncay TÜRK BEN Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Tuncay TÜRK BEN Aksaray University (Turkey)
Dr. Tuncer YILMAZ Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Tuncer YILMAZ Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Turgay GÖKGÖZ Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Turgay KABAK Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Turgay KABAK Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Turgay KABAK Bayburt University (Turkey)
Dr. Turgut KOÇOĞLU Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Turgut KOÇOĞLU Erciyes University (Turkey)
Dr. Tülünay DALAK Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Tülünay DALAK Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Ufuk GÜNDOĞAN Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ufuk GÜNDOĞAN Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Uğur DİLER Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Uğur DİLER Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Uğur ÖZGÜR Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Uğur ÖZGÜR Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Uğur UZUNKAYA Erzurum Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Uğur UZUNKAYA 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. Ümmügülsüm ALBİZ	Dr. Ümmügülsüm ALBİZ
Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmet Bey University (Turkey)
Dr. Ürün ŞEN SÖNMEZ	Dr. Ürün ŞEN SÖNMEZ
İstanbul Arel Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Arel 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. Veli KILIÇARSLAN	Dr. Veli KILIÇARSLAN
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk 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. Vildan ÖNCÜL	Dr. Vildan ÖNCÜL
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Volkan KURT	Dr. Volkan KURT
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Yahya AYDIN	Dr. Yahya AYDIN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce 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)

**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. 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 ÇAĞLAR	Dr. Yeşim ÇAĞLAR
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal 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	Dr. Yonca DENİZARSLANI
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Yunus Emre ÖZSARAY	Dr. Yunus Emre ÖZSARAY
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Yunus ŞENYİĞİT	Dr. Yunus ŞENYİĞİT
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Yusuf ÇOPUR	Dr. Yusuf ÇOPUR
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Yusuf GÖKKAPLAN	Dr. Yusuf GÖKKAPLAN
Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Kapadokya University (Turkey)
Dr. Yusuf Mete ELKIRAN	Dr. Yusuf Mete ELKIRAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Yusuf ŞEN	Dr. Yusuf ŞEN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)

Dr. Yusuf Ziyaettin TURAN	Dr. Yusuf Ziyaettin TURAN
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Yüksel GİRGİN	Dr. Yüksel GİRGİN
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Zafer ÖZDEMİR	Dr. Zafer ÖZDEMİR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Zehra ERGEÇ	Dr. Zehra ERGEÇ
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Zehra GÜVEN KILIÇARSLAN	Dr. Zehra GÜVEN KILIÇARSLAN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Zehra KAPLAN	Dr. Zehra KAPLAN
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Zekeriya HAMAMCI	Dr. Zekeriya HAMAMCI
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Zennure ELGÜN GÜNDÜZ	Dr. Zennure ELGÜN GÜNDÜZ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Zeynel ÖDEMİŐ	Dr. Zeynel ÖDEMİŐ
Giresun Üniversitesi (Türkiye)	Giresun University (Turkey)
Dr. Zeynep ARKAN	Dr. Zeynep ARKAN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Zeynep Asya ALTUĞ	Dr. Zeynep Asya ALTUĞ
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Zeynep BAKAL	Dr. Zeynep BAKAL
Istanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul Okan University (Turkey)
Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU	Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Zeynep BAŞER	Dr. Zeynep BAŞER
Kırkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırkkale University (Turkey)
Dr. Zeynep GÖRGÜLER	Dr. Zeynep GÖRGÜLER
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik Üniversitesi (Turkey)
Dr. Zeynep Gülşah KANI	Dr. Zeynep Gülşah KANI
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Zeynep HARPURLU SHAH	Dr. Zeynep HARPURLU 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
Kırkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırkkale University (Turkey)
Dr. Zübeyde ŐENDERİN	Dr. Zübeyde ŐENDERİN

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 2023.32 (Şubat/February) HAKEMLERİ / REFEREES**

Hakemlik listesinde sadece doktor unvanı yazılmıştır. | Only the title of doctor is written in the refereeing list.

Dr. Abdulkadir SAĞLAM	Dr. Ayşegül TURAL	Dr. Emine AKYÜZ
Dr. Ahmed ALDYAB	Dr. Ayşen Zeynep ORAL	Dr. Emre TOPRAK
Dr. Ahmet ADIGÜZEL	Dr. Bahadır GÜLDEN	Dr. Emre YOLCU
Dr. Ahmet ALTAY	Dr. Bedri ÖZÇELİK	Dr. Encümen BAYRAM
Dr. Ahmet GEZEK	Dr. Begüm Aylin ÖNDER	Dr. Engin MEYDAN
Dr. Ahmet GÜNEŞ	Dr. Begüm EKEN	Dr. Erdal KURTÇU
Dr. Ahmet Hakkı TURABI	Dr. Bengisu KAYA ÖZGÜL	Dr. Eren BOLAT
Dr. AHMET KOÇAK	Dr. Betül BAYRAKTAR	Dr. Ergün ACAR
Dr. Ahmet NAİR	Dr. Beytullah BEKAR	Dr. Erkin KIRYAMAN
Dr. Ahmet TOKMAK	Dr. Buğra KAŞ	Dr. Ersin ÇETİNKAYA
Dr. Alev ÖNDER	Dr. Burcu ÖZTÜRK	Dr. Eser ORDEM
Dr. Ali EMİNOĞLU	Dr. Burcu YILMAZ ÇEBİN	Dr. Esra SAZYEK
Dr. Ali Sait YAĞAR	Dr. Büşra KAPLAN	Dr. Eyüp AKDOĞAN
Dr. Aliye USLU ÜSTTEN	Dr. Canan PAŞALIOĞLU	Dr. Faima İSRAFİLOVA
Dr. Almuttasım ALALİ	Dr. Çağrı GÜMÜŞ	Dr. Faruk KAYMAN
Dr. Anısı SEV ATEŞ	Dr. Çile MADEN KALKAN	Dr. Fatma ALBAYRAK
Dr. Arzu YIKILMAZ	Dr. Deniz MELANLIOĞLU	Dr. Fatma KARAMAN
Dr. Ayhan KARAKAŞ	Dr. Derya Nil BUDAK	Dr. Fazıla Derya AGİŞ
Dr. Ayşe AYDIN	Dr. Dilber ZEYTİNKAYA	Dr. Feryal CUBUKCU
Dr. Ayşe ADIYAMAN	Dr. Dilek BÜYÜKAHISKA	Dr. Filiz TOKALAK BALTACI
Dr. Ayşe Şirin OKYAYUZ	Dr. Dilek BULUT SARIKAYA	Dr. Funda ÖRGE YAŞAR
Dr. Ayşe TOMAT YILMAZ	Dr. Elif DEMİR	Dr. Funda YEŞİL
Dr. Ayşegül BAYKAN	Dr. Elif TÜRKER	Dr. Gonca KİŞMİR

Dr. Gökşen ARAS	Dr. Kamile Sinem KÜÇÜK	Dr. Neval AKÇA BERK
Dr. Gülay KARAMAN	Dr. Kaya ÖZÇELİK	Dr. Niyem BAŞI
Dr. Gülhanım Bihter YETKİN	Dr. Latif İLTAR	Dr. Nuh DOĞAN
Dr. Hadi BAK	Dr. Levent BİLGİ	Dr. Nur Gülümser İLKER
Dr. Hakan Behçet SAZYEK	Dr. Mahmud KADDUM	Dr. Nuran BAŞOĞLU
Dr. Hakkı Özkaya	Dr. Mehmet AKKAYA	Dr. Nuray Hilal TUĞAN
Dr. Halil İbrahim KOCABIYIK	Dr. Mehmet BAKI	Dr. Nuray KÜÇÜKLER KUŞCU
Dr. Halil İbrahim ŞANVERDİ	Dr. Mehmet BARS	Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK
Dr. Handan ÇELİK	Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI	Dr. Okan KOÇ
Dr. Harun AKÇAM	Dr. Mehmet ÜNAL	Dr. Ola HASSANSAYEDALI
Dr. Hatice ÖZDİL	Dr. Melek DİKMEN	Dr. Olcay ÖZDEMİR
Dr. Hatice Şebnem SUNAR	Dr. Meltem EKTİ	Dr. Onur AYKAÇ
Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR	Dr. Mesut KULELİ	Dr. Onur YILMAZ
Dr. Işıl AYDIN ÖZKAN	Dr. Mete Bülent DEGER	Dr. Osman ASLANOĞLU
Dr. İbrahim BOZ	Dr. Mikail UĞUŞ	Dr. Osman Kürşat YORGANCI
Dr. İbrahim Halil YURDAKAL	Dr. Mine DEMİRTAŞ	Dr. Önder ÇANGAL
Dr. İhsan DOĞRU	Dr. Muhammed Recai GÜNDÜZ	Dr. Özgür İPEK
Dr. İlkin BAŞAR	Dr. Muhammet KOÇAK	Dr. Özkan GİNESAR
Dr. İlyas KARA	Dr. Murat Sami TÜRKER	Dr. Özlem KASAP
Dr. İpek ŞENEL ÖZAYTEN	Dr. Musa DEMİR	Dr. Öznur DURGUN
Dr. İsmail Hilmi BİLGİ	Dr. Mustafa KAYA	Dr. Rabia Şenay ŞİŞMAN
Dr. İzzet ESER	Dr. Muzaffer Musab YILMAZ	Dr. Ramazan BULUT
Dr. Jale COŞKUN	Dr. Mümine ÇAKIR	Dr. Raşit ÇOLAK
Dr. Kadriye ALEV	Dr. Nebile ÖZMEN	Dr. Recep ÇİNKILIÇ
Dr. Kamil KARASU	Dr. Nesrin TEKİN ÇETİN	Dr. Ruşen RAMİZOĞLU

Dr. Sadık HACI	Dr. Sevil HASIRCI AKSOY	Dr. Tülünay DALAK
Dr. Sadi GEDİK	Dr. Sezai ÖZTAŞ	Dr. Yakup YILMAZ
Dr. Sadriye GÜNEŞ	Dr. Sibel BARCIN	Dr. Yusuf TAŞKIN
Dr. Safaa SAWSAK	Dr. Şahin Sahin GÖK	Dr. Yüksel GİRGIN
Dr. Salih Kürşad DOLUNAY	Dr. Şenay KIRGIZ	Dr. Zeliha DURAN
Dr. Seda AKTAŞ	Dr. Şerife ÇELİKKAYA	Dr. Zennure ELGÜN GÜNDÜZ
Dr. Sema ÖĞRETMEN ASLAN	Dr. Şule GÜMÜŞ	Dr. Zennure KÖSEMAN
Dr. Serkan DEMİREL	Dr. Tuba LİVBERBER	Dr. Zeynep GÜLTEKİN AKÇAY
Dr. Sevda KARASEYFİOĞLU PAÇALI	Dr. Tuğba GÜNÖR	Dr. Zoya ŞENGÜDER
Dr. Sevda POLAT	Dr. Tülin KARTAL GÜNGÖR	

DİZİNLER / INDEX

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi aşağıdaki dizinlerce taranmaktadır.



**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

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

<b>EDİTÖRDEN</b> .....	LXXV
<b>EDITOR'S NOTE</b> .....	LXXVI
2023.34.01. <b>Hasırcı Aksoy, S. &amp; Baz, M. A.</b> Fantastik Türk çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış: Aslı Der örneği / A critical look at fantastic Turkish children's literature: Aslı Der Sample .....	1
2023.34.02. <b>Seçkin Polat, Ö. &amp; Dilidüzgün, Ş.</b> Etkileşimli okuma etkinliklerinin yabancılara Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerisine etkisi / The Effect of interactive reading activities on creative writing skills in teaching Turkish as a foreign language.....	18
2023.34.03. <b>Tarhan, E.</b> Düşman kavramının Türkiye Türkçesi atasözleri örnekleminde çözümlenmesi / Analysis of the concept of enemy in Turkish proverbs sample.....	38
2023.34.04. <b>Artuğ, M. &amp; Yangil, M. K.</b> Türkçe öğretmenlerinin saygı kök değerine karşı metaforik algıları / Turkish teachers' metaphorical perceptions of the root value of respect.....	48
2023.34.05. <b>Serpen, M. N. &amp; Üstten, A. U.</b> Dönüt verme uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerisine etkisi / The effect of feedback practices on the writing skills of foreign students learning Turkish.....	69
2023.34.06. <b>Taşkın, Y.</b> Yabancılara Türkçe öğretiminde kelime hazinesi bakımından A1 seviyesi üzerine bir durum tespiti / A due diligence on A1 level in terms of vocabulary in teaching Turkish to foreigners.....	88
2023.34.07. <b>Murçak, C.</b> Türk atasözleri ve deyimlerinde iş kavramı / Work concept in Turkish proverbs and idioms .....	102
2023.34.08. <b>Eroğlu, A.</b> Türkçe öğretmenlerinin uzaktan Türkçe öğretimine yönelik tutumlarının incelenmesi / Examination of Turkish teachers' attitudes towards distance Turkish teaching.....	115
2023.34.09. <b>Koç, R.</b> Filiz çocuk gazetesinde yer alan yazı türlerinin değerlendirilmesi / Evaluation of the types of articles in Filiz children's newspaper.....	129
2023.34.10. <b>Karataş Ülger, E.</b> Edebiyatın kılcal damarları: taşrada edebiyat dergiciliği/Sivas örneği: Sühan dergisi / Capillaries of literature: literary magazines in countryside/example of Sivas: Sühan magazine.....	143
2023.34.11. <b>Öncül, V. &amp; Öztürk, S.</b> Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görsellerle beden dili / Body language with visuals in teaching Turkish as a foreign language .....	158
2023.34.12. <b>Ermiş İpek, S.</b> Sözlü ve yazılı dile eşlik eden illüstrasyonun geleceği ve Yapay Zekâ / The future of illustration accompanying spoken and written language and Artificial Intelligence .....	168
2023.34.13. <b>Aydın, Y.</b> Safiye Erol'un Kadıköyü'nün Romanı isimli eserinde ikilemeler / Reduplicatives in Safiye Erol's Kadıköyü'nün Romanı .....	186
2023.34.14. <b>Kaya Emül, A. &amp; Şen, Ü.</b> Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifadeler üzerine yapılan çalışmalara yönelik bir değerlendirme / An evaluation of studies on phrases in teaching Turkish as a foreign language.....	208
2023.34.15. <b>Şişman, R. Ş.</b> Sözlük Bilimi Çerçevesinde Bir Lugât Örneği: Külliyât-ı Mükâleme-i Elsine / A dictionary example in the framework of lexicography: Külliyât-ı Mükâleme-i Elsine (Speech Corpus of Languages) .....	222
2023.34.16. <b>Doğan Güldenoğlu, B. N.</b> Türkçe ders kitabındaki metin, soru ve etkinliklerin öğrenci ve öğretmen görüşleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi / Comparison of student and teacher views regarding the texts, questions and activities in the Turkish textbook .....	240

- 2023.34.17. **Güven, M. & Bağçevan, İ.** Özbek bilmecelerinde cümle türleri / Sentence types in Uzbek riddles ..... 273
- 2023.34.18. **Dalkılıç, A. H.** Darîr'in *Sîretü'n-Nebî* adlı eserinde *Birince* kelimesi / The word of *Birince* in the work *Sîretü'n-Nebî* of Darîr ..... 291
- 2023.34.19. **Gündoğdu, A. G.** Görünür mürekkebin görünmez hikâyesi: Mürekkebin alımlanışı üzerine tarihsel ve eleştirel bir düşünme / The invisible story of visible Ink: A historical and critical reflection on the reception of ink ..... 298
- 2023.34.20. **Erdal, D.** Atatürk devrimlerinin karşısında Kemal Tahir / Kemal Tahir against Atatürk's revolutions..... 312
- 2023.34.21. **Bilgi, L.** Nüzhet Erman, Harran Üniversitesi şiiri, Üniversitenin kuruluşu ve Şanlıurfa'da çıkan Harran Dergisi / Nüzhet Erman and a futurist poetry published in Harran magazine in Şanlıurfa ..... 343
- 2023.34.22. **Veyis, F. & Yalçın, B. & Kayar Muslu, A.** Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde geliştirilen Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programlarında dünya edebiyatının öğretimi / Teaching world literature in Turkish Language and Literature curriculums developed within the framework of constructivist..... 356
- 2023.34.23. **Kara, İ. & Öztürk, C. & Katılmış, A.** Fransa ortaokul ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarının incelenmesi / The examination of middle school moral and citizenship education textbooks in France ..... 379
- 2023.34.24. **Demir, G.** Yükseköğretimde etik ilkelerin gelişimi ve önemi / The development and importance of ethical principles in higher education ..... 403
- 2023.34.25. **Tural, A.** Social studies teacher candidates' perceptions of cultural heritage / Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel miras algıları..... 421
- 2023.34.26. **Tokmak, A. & Ginesar, Ö.** Biyografik metinlerin sosyal bilgiler ders kitaplarındaki yeri ve biyografi yazılarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılması / The place of biographical texts in social studies textbooks and the use of biographical writings in social studies education ..... 434
- 2023.34.27. **Tiryakiol, S.** Turkish Heritage Language Programs for Immigrant Children in the United States: The Current State and Opportunities / Amerika'da yaşayan Türk toplumunun çocukları için Türkçe Miras Dil Programları: Mevcut durum ve imkânlar ..... 457
- 2023.34.28. **Kardaş, A. & Deniz, A.** Eğitim ve sosyal faaliyet olarak Doğu Anadolu Halkevlerinde kayak sporu / Skiing in Eastern Anatolia Community centers as an educational and social activity... 473
- 2023.34.29. **Gürcan, N. & Kargın, T.** Okulöncesi çocuklarında toplumsal cinsiyet kalıp yargıları: Bir eleştirel okuryazarlık çalışması / Gender stereotypes in preschool children: A critical literacy study 488
- 2023.34.30. **Doğru, M. & Saraç, N. & Seven, H. & Güngör, A.** Edebî metin olarak masalların ana dili öğretimine katkıları (ayağına diken batan serçe örneği) / Contribution of tales as literary texts to mother tongue teaching (the sparrow which got a thorn in its foot..... 513
- 2023.34.31. **Kaya, M. & Kardaş, M. N.** Karma metinlerin ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okur öz algılarına etkisi / The effect of mixed texts on middle school students' reading attitudes and reader self-perceptions ..... 525
- 2023.34.32. **Vatansever Bayraktar, H. & Mutlu, H.** Sınıf öğretmenlerinin örgütsel Sinizm algısı / Primary school teachers' perception of organizational Cynicism ..... 543
- 2023.34.33. **Özdemir, O. & Köksal, K.** Alleviating reading difficulty in elementary students based on learning styles / İlköğretim öğrencilerinin okuma güçlüklerinin öğrenme stillerine göre giderilmesi ..... 562

- 2023.34.34. **Okçu, S. & Karakoç, G. & Okçu, N. & Karakoç, G.** Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimi için öğretmen bilişim ağı (ÖBA) / Teacher information network (tin) for the professional development of classroom teachers ..... 576
- 2023.34.35. **Sazyek, H. B.** Muallim Cevdet” ve “Son Sadrazamlar” ekseninde İbrahim Alâattin Gövsa-Osman Ergin- İbnülemin Mahmud Kemal İnal yazışması / İbrahim Alâattin Gövsa-Osman Ergin-İbnülemin Mahmud Kemal İnal Correspondence on the “Muallim Cevdet” and “Son Sadrazamlar” .587
- 2023.34.36. **Faraşoğlu, Y.** Divan şiirinde payitaht sevgisi: İstanbul redifli gazeller / The love of capital in divan poetry: gazels with Istanbul redif ..... 612
- 2023.34.37. **Yılmaz, S.** XX. Yüzyıldan bilinmeyen bir Rifâî şair: Mustafa Mutlu (Mutlu Dede) hayatı, tarikatı, eserleri ve şiirleri / An unknown Rifâî poet from the 20th century: Mustafa Mutlu (Mutlu Dede) life, order, works and poems ..... 645
- 2023.34.38. **Özgül, H. & Göktaş, V.** Şeyhülislâm Bahâyi'nin “neylersin” redifli gazelinden hareketle kaleme alınmış iki tehzil / Two tehzils written in Şeyhulislam Bahâyi's ghazal with the “neylersin” redif ..... 674
- 2023.34.39. **Tuğan, N. H.** Korku sinemasında uyuşmaları aşmak: *Kapan (Get Out-Jordan Peele-2017)* filmde türsel karakterler ve ötekinin temsili / Breaking conventions in horror cinema: Genre characters and representation of the other in *Get Out (Jordan Peele-2017)* ..... 692
- 2023.34.40. **Alan, S.** Popüler kültür dizisi Squid Game’de oynanan “Mugunghwa Kkoci Pieotseumnida” adlı geleneksel çocuk oyununun Türk kültüründeki aynası: “Ebe Tura Bir İki Üç” oyunu ve etimolojisi / The traditional children’s game “Mugunghwa Kkoci Pieotseumnida” played in the popular culture series Squid Game, its mirror in Turkish culture: “Ebe Tura One Two Three” and its etymology..... 714
- 2023.34.41. **Büyükkol, S.** Türk resim sanatında çaresizliğin resimsel dili / The pictorial language of helplessness in Turkish painting ..... 726
- 2023.34.42. **Kaya Karaduman, B. & Özdemir, G.** Değişen Türk Toplumuyla birlikte kadın figürünün Türk Sanatındaki yansıması / The reflection of the woman figure in Turkish Art with the changing Turkish Society ..... 741
- 2023.34.43. **Albayrak, H.** Alevî-Bektaşî kıssalarında sami kültürü (karşılaştırmalı bir inceleme) / Sami culture in Alevi-Bektasi parables (a comparative study) ..... 759
- 2023.34.44. **Karataş, M. S.** Anlatılarda “kişi” tartışmaları / Discussions of "person" in narratives. 778
- 2023.34.45. **Çalış Kurtçu, A.** Kişilik arketipleri bağlamında Elidor ve Pantene reklamlarının marka stratejileri açısından göstergebilimsel analizi / Semiotic analysis of brand strategies in Elidor and Pantene commercials within the context of personality archetypes ..... 793
- 2023.34.46. **Kazan, F.** İlk yerli dijital insan örneği: Aypera / First native digital human example: Aypera ..... 819
- 2023.34.47. **Akdoğan, E. & Duran, M.** Âşık Veysel’in “Dostlar Beni Hatırlasın” adlı şiirine sosyolojik ve mistik bir yaklaşım / A sociological and mystical approach to Âşık Veysel's poem "Let Friends Remember Me" ..... 839
- 2023.34.48. **Aktaş, S.** Mısır sineması üzerine sosyo-politik bir inceleme; Anlat Şehrazat (2009) / A socio-political analysis on Egyptian cinema; Tell Scheherazade (2009) ..... 849
- 2023.34.49. **Yuvacı, E.** Hızlı ve yavaş tempolarda icra edilen belirli Klasik Türk Müziği usullerinin insan otonom sistemi üzerindeki etkileri / Fast and slow played the effects of certain aksak (asymmetric) Meters in Turkish music on the autonomic nervous system ..... 863
- 2023.34.50. **Özkarakaş, E. & Atılğan, N. Ş.** Dijital oyunlar içeriğinin kültürel miras bağlamında incelenmesi ve gölge oyunu değerlendirmesi / Examination of digital games content in the context of intangible and tangible cultural heritage..... 898

- 2023.34.51. **Budak, D. N.** Gıda iletişimde etnosentrizm: Anlatı reklamcılığı bağlamında coğrafi işaretli ürün anlatılarının yapısal analizi / Ethnocentrism in food communications: A structural analysis of geographically indicated product narratives in the context of narrative advertising ..... 912
- 2023.34.52. **Güven, E. B.** Edebiyatta geçmişle hesaplaşma: O Geri Döndü / The overcoming of history in the literature: Look Who's Back..... 930
- 2023.34.53. **Aktürk, E.** Uwe Timm'in Morenga romanında Machiavelli izleri / Machiavelli traces in Uwe Timm's Morenga..... 941
- 2023.34.54. **Gündoğdu, B. & Altun, F.** Christine Nöstlinger'in "Alev Saçlı Çocuk" ve Zülfü Livaneli'nin "Şapka" isimli eserlerinde çocukların maruz kaldıkları akran zorbalığı ve zorbalığın boyutları / Peer bullying that children were exposed and Dimensions of bullying in Christine Nöstlinger's "The Fiery Red Friederike" and Zülfü Livaneli's "Hat" ..... 957
- 2023.34.55. **Üstün, B.** Eine Studie zu der ersten Berufserfahrung der ersten Absolventinnen und Absolventen der Abteilung für Deutschlehrausbildung einer Hochschule: Beispiel Hacı Bektaş Veli Universität Nevşehir / Bir yükseköğretim kurumundaki ilk Almanca öğretmenliği mezunlarının ilk mesleki deneyimleri üzerine bir araştırma: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi örneği / A study on the first professional experience of the first graduates of the German teacher training department of a university: Example Hacı Bektaş Veli University of Nevşehir ..... 970
- 2023.34.56. **Kişmir, G.** Valediction of 68ers' generation to Berlin in Uwe Timm's novel "Rot" / Uwe Timm'in "Rot" romanında 68 kuşağının Berlin'e vedası ..... 985
- 2023.34.57. **Çinkılıç, R.** Abbâsî dönemi mucûn şairlerinden Ebû Nuvâs ve hamriyyât (şarap) şiirlerinde tekrar / Abu Nuwâs, one of the obscenity poets of the Abbasid period, and repetition in his khamriyyat (wine) poems. .... 994
- 2023.34.58. **Alshibly, O.** *الخلاف النحوي في تفسير ابن عرفة الورغمي* / İbn'ArafaEl-Vergammî'nin tefsirinde gramer anlaşmazlığı / The grammatical dispute in the interpretation of Ibn Arafa Al-Wargami ..... 1016
- 2023.34.59. **Binol, A.** İlahi vahyin karakteristiği bağlamında Kur'ân'ın muheymin ve musaddik oluşu / The Qur'an being a muhaymin and musaddik in the context of the characteristics of divine revelation ..... 1030
- 2023.34.60. **Sawsak, S.** *النحو الوظيفي للحياة في كلية الإلهيات جامعة سيواس جمهوريات تركيا أنموذجا* / Sürekli işlevsel nahiv öğretimi metodu: (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi örneği) / Continuous functional nahiv teaching method: (Sivas Cumhuriyet University example) ..... 1050
- 2023.34.61. **Hassansayedalı, O.** *الأخطاء اللغوية لبعض المؤذنين في الأذان، وأثرها في اختلاف معانيه: دراسة لغوية* / Bazı müezzinlerin ezan okurken yaptıkları dilbilimsel hataları ve anlam kaymalarına etkisi: Dilbilimsel bağlamda bir inceleme / The linguistic errors some of the muezzines in the call to prayer, and their impact on its different meanings: Linguistic study..... 1073
- 2023.34.62. **Baran, E.** Necib Mahfûz'un "El Liss ve'l Kilâb (Hırsızla Aynasızlar)" adlı roman çevirilerinin çeviri stratejileri kapsamında karşılaştırılması (Çeviri eşdeğerliliği ve eşdeğersizliği açısından incelenmesi) / A comparison of the translations of the novels Named "el-Liss ve'l Kilab (The Thief and The Mirrorless)" By Naguib Mahfouz, within the scope of translation strategies (Examination in terms of translation equivalence and inequality) ..... 1086
- 2023.34.63. **Mansari, İ. & Yakub, A. S.** *سبل الحفاظ عليه ووسائل نشره المخطوط العربي الإسلامي في غينيا* / Gine'deki Arapça İslami el yazmalarını koruma ve yayma yolları / Islamic Arabic manuscript in Guinea ways of preservation and publishing..... 1103
- 2023.34.64. **Ceylan, F. E.** China in the 20<sup>th</sup> century from the perspective of a Turkish traveller, Süleyman Şükrü / Türk seyyah Süleyman Şükrü'nün gözünden 20. yüzyılda Çin ..... 1115
- 2023.34.65. **Aydın, Y.** La littérature dans la pratique de diplomatie numérique via les réseaux sociaux dans un cadre de diplomatie culturelle / Kültürel diplomasi çerçevesinde sosyal medya aracılığıyla dijital



- diplomasi uygulamasında edebiyat. / Literature in practice of digital diplomacy via social networks within a framework of cultural diplomacy .....1135
- 2023.34.66. **Kartal Güngör, T.** Voyage spatial, spirituel et mystique dans les oeuvres d'Orhan Pamuk / Orhan Pamuk'un yapıtlarında uzamsal, tinsel ve mistik yolculuklar / Spatial, spiritual and mystical journey in the novels of Orhan Pamuk ..... 1146
- 2023.34.67. **Güneş, A.** Le Personnage Malrucien et Sa Volonté de Puissance / Malraux insanı ve güç istenci / Malraux human and volonter of power .....1157
- 2023.34.68. **Çimen, R. & Ünlü Çimen, E.** Ötekiliğin dramatik kesişimselliği: Mustapha Matura'nın *Eve Hoş Geldin Jacko* adlı oyununda ötekilikleri yeniden okumak / Dramatic intersectionality of otherness: re-reading the marginalities in Mustapha Matura's *Welcome Home Jacko* ..... 1166
- 2023.34.69. **Kıncal, F.** Edith Nesbit's contemporary fairy tales: The influence of childhood experiences on artistic manifestation / Edith Nesbit'in çağdaş peri masalları: Çocukluk deneyimlerinin yaratıcı ifade üzerindeki etkisi .....1179
- 2023.34.70. **Tayşı, E. & Alagözlü, N.** Emergency remote teaching: EFL instructors' satisfaction with teaching online / İngilizce öğretim görevlilerinin cevrimici öğretimden memnuniyetlerinin acil durum uzaktan öğretimi bağlamında incelenmesi ..... 1199
- 2023.34.71. **Ünlü Çimen, E.** An archetypal analysis of Angela Carter's "The Werewolf" and Ursula K. Le Guin's "The Wife's Story" / Angela Carter'in "The Werewolf" ve Ursula K. Le Guin'in "The Wife's Story" adlı hikayelerinin arketipsel bir analizi .....1217
- 2023.34.72. **Yazıcı Çangur, M.** Postmodern bir dedektif romanı örneği: *La Presidenta* / An example of postmodern detective fiction: *La Presidenta* ..... 1227
- 2023.34.73. **Kaplan, Y.** Di Temayên Destana Kela Dimdimê da Kurdîniya Îdeal / Dımdım Kalesi Destanı'nın Temalarında İdeal Kürtlük / Ideal Kurdishness in the Themes of the Dimdim Castle Epic ..... 1236
- 2023.34.74. **Özakın, D.** D. S. Lihaçov'un tarihsel yaklaşımı çerçevesinde Eski Rus edebiyatının tür sistemi / The genre system of Old Russian literature in the framework of D. S. Likhachov's historical approach ..... 1253
- 2023.34.75. **Barut, Ö.** Tarihi olaylar sürecinde Türkçe ve Rusçanın Sırpça üzerindeki etkileri / The effects of Turkish and Russian on Serbian in the process of historical events ..... 1268
- 2023.34.76. **Güneş, B. & Ünsal, M.** V. A. Jukovskiy'nin "Lyudmila" isimli baladının kader olgusu yönünden incelenmesi / The analysis ballad named "Lyudmila" of V.A. Zhukovsky in terms of the phenomenon of fate ..... 1284
- 2023.34.77. **Karabacak, E.** Feminist edebiyat eleştirisi bağlamında Lev Tolstoy'un *Kreutzer Sonat* adlı uzun öyküsü üzerine bir inceleme / An analysis of Lev Tolstoy's *Story Kreutzer Sonata* in the context of feminist criticism theory ..... 1296
- 2023.34.78. **Şengüder, Z.** XX. yüzyılın ikinci yarısında Rusya'da geleneksel sanatların gelişimi / The development of traditional arts in Russia in the second half of the century ..... 1306
- 2023.34.79. **Güneş, S.** İdeoloji-folklor bağlamında Sovyet sözde atasözleri / Soviet pseudo-proverbs in the context of ideology-folklore ..... 1330
- 2023.34.80. **Arslan Bilir, H.** Gideon Toury'nin erek odaklı kuramı ışığında Zekeriya Tamir'in "Kül İçinde Bahar" adlı eserinin Türkçeye çevirisinin incelenmesi / Analysing the translation of Zekeriya Tamir's "Spring in Ashes" into Turkish in the light of Gideon Toury's Reach-Oriented Theory ..... 1340
- 2023.34.81. **Oran, B. B.** Correlation between artificial intelligence in education and teacher self-efficacy beliefs: a review / Eğitimde yapay zeka ve öğretmen öz yeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi ..... 1354

- 2023.34.82. **Okur, E. & Polat, Y.** Orhan Pamuk'un "İstanbul-hatıralar ve şehir" adlı eserindeki giysi adlarının Türkçeden Fransızcaya çevirisinin kültürel öğeler bağlamında incelenmesi / The examination of the translation of the names of clothes in Orhan Pamuk's work titled "Istanbul-memories and the city" from Turkish to French in the context of culture-specific items..... 1366
- 2023.34.83. **Ramizoğlu, R.** Rus araştırmacıların bakış açısından bilimsel ve teknik çeviri sorunları / Scientific-Technical Translation Issues from the Perspective of Russian Researchers .....1386
- 2023.34.84. **Oral, A. Z.** Çevirmen yetkinlikleri bağlamında kozmetik ürünleri çevirisi / Translator competences in the context of translating cosmetic products..... 1395
- 2023.34.85. **Akpınar, M. R.** Manzum ferâiz edebiyatının bir örneği: Ayıntâbî Mehmet Hasib Dürrî Efendi'nin *Zübdetü'l-ferâiz* isimli eseri / An example of poetic ferâiz literature: Ayıntâbî Mehmet Hasib Dürrî Efendi's *Zubdat al-Farâ'id* ..... 1411
- 2023.34.T1. **Beşenk, G.** Alvan, T. & Öztoprak, N. (2022). *Dolabnâme*. İstanbul: İdeal Kültür ..... 1443



RumeliDE Dil ve Edebiyat  
Araştırmaları Dergisi

ISSN : 2148-7782

## EDİTÖRDEN

**Kıymetli okuyucu,**

*RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*'nin **34. Sayısı** yazarlarımızın, hakemlerimizin, yayın kurulumuzun 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.

**2023.35.** sayısı (**21 Ağustos 2023**) için makale kabulü başlamıştır. Kabul için son tarih **21 Temmuz 2023**'tür.

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 2023.34 (Haziran/June)** 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**



RumeliDE Journal of Language  
and Literature Studies

ISSN : 2148-7782

## EDITOR'S NOTE

**Dear readers,**

**RumeliDE Journal of Language and Literature Research's 34<sup>nd</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 August 2023**) numbered **2023.35** has started. The deadline for submission is **21 July 2023**.

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.

I wish God's mercy to those who lost their lives in the earthquakes that occurred on February 6, 2023 and after, and especially to scientists, and a speedy recovery to those who were injured due to the earthquake.

We would like to thank everyone who made it possible to publish the issue numbered **RumeliDE 2023.34 (Haziran/June)**, 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**

## 1. Fantastik Türk çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış: Aslı Der örneği

Sevil HASIRCI AKSOY<sup>1</sup>

Mehmet Ali BAZ<sup>2</sup>

**APA:** Hasırcı Aksoy, S. & Baz, M. A. (2023). Fantastik Türk çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış: Aslı Der örneği *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 1-17. DOI: 10.29000/rumelide.1316117.

### Öz

Fantastik edebiyat gerçek dünya ile gerçeküstü bir dünya arasında okura farklı bir düzlemde yolculuk sunmasıyla edebiyat dünyasında ayrı bir yere sahiptir. Fantastik edebiyatın bu dünyasının çocuk yazınında da yer alması, çocukların gerçekliği farklı düzlemlerde sorgulamasını olanaklı kılmaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, fantastik edebiyat ile çocuk edebiyatı arasındaki ilişkiden yola çıkarak fantastik çocuk edebiyatı yazarlarından Aslı Der'in yapıtlarını fantastik ögeler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada, nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Bu bağlamda öncelikle fantastiğin tanımı ve sınırlarına ilişkin alanyazın taraması yapılmıştır. Bu tarama sonucunda, fantastik konusunda öne çıkan üç kuramcının Nikolejeva, Steinmetz ve Todorov olduğu belirlenmiştir. Bu kuramcıların fantastik konusundaki görüşlerinden yola çıkılarak araştırmacılar tarafından "Fantastik Yapıtların Ölçütleri" [FYÖ] adlı bir değerlendirme formu geliştirilmiştir. Araştırma kapsamında, Aslı Der'in sekiz yapıtı, bu form aracılığıyla incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda, fantastik ögeler açısından yazarın "Küçük Cadı Şeroks, Büyük Tuzak, Barış Odaları, Tehlikeye 3 Yolculuk, Kayıp Rüycacı ve Denek E.E.E." adlı yapıtlarının Nikolajeva ve Steinmetz'in fantastik ölçütlerini karşılar nitelikte olduğu; Todorov'un fantastik tanımının sınırları içerisinde ise hiçbir kitabının yer almadığı saptanmıştır. Yazarın "Defne'yi Beklerken ve Darmadağın" adlı yapıtlarının ise, gerçekçi çocuk yazını kapsamında yer aldığı bulunmuştur. Ayrıca yazarın fantastik yapıtlarının, çocuğun gerçek dünyadan bağını koparmadan, düş dünyasını zenginleştiren özelliklere sahip olduğu da elde edilen sonuçlar arasındadır.

**Anahtar kelimeler:** Çocuk yazını, fantastiğe eleştirel bir bakış, fantastik ögeler, fantastik yapıtların ölçütleri

## A critical look at fantastic Turkish children's literature: Aslı Der Sample

### Abstract

Fantastic literature has a special place in the world of literature as it offers the reader a journey on a different plane between the real world and the surreal world. The fact that this world of fantastic literature is also included in children's literature makes it possible for children to question reality on different planes. Therefore, the aim of this research is to examine the works of Aslı Der, one of the fantastic children's literature writers, in terms of fantastic elements, based on the relationship

- 1 Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (Gaziantep,Türkiye), sevilhasirci@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1041-7558 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.04.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316117]
- 2 Doktora, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi ABD (Gaziantep,Türkiye) 334827@gmail.com ORCID ID: 0000-0002-6847-5657

between fantastic literature and children's literature. For this purpose, the document analysis method, one of the qualitative research approaches, was used in the study. In this context, first of all, a literature review on the definition and limits of fantastic was made. As a result of this review, it was determined that the three theorists who come forward to fantastic are Nikolajeva, Steinmetz and Todorov. Based on the views of these theorists on the fantastic, an evaluation form called "Criteria of Fantastic Works" [FYÖ] was developed by the researchers. Within the scope of this research, eight books of Aslı Der were examined through this form. As a result of the examination, the author's books named " Sheroks the Little Witch, Big Trap, The Rooms of Peace, 3 Trips into Danger, The Lost Dreamer and, Case Study: Home-Schooled Ekim" fulfill the fantastic criteria of Nikolajeva and Steinmetz while none of her books are included within the boundaries of Todorov's definition of fantastic. It was found that the author's books named "Waiting for Defne and Messed Up" are included in the scope of realistic children's literature. Besides, it was obtained that the fantastic works of the author have features that enrich the dream world without breaking the child's connection with the real world.

**Keywords:** Children's literature, a critical look at the fantastic, fantastic items, criteria of fantastic books

## Giriş

Fantastik edebiyat, edebiyat dünyasında uzun yıllardır gerçeklikle ilişkisinin birçok kez sorgulanması nedeniyle ayrı bir yere sahip olan bir edebiyattır. Bu edebiyatın; geleneksel edebiyatın içindeki hayalet, efsanevi kahraman, Tanrılar ve perilere dayalı halk hikâyelerine, anlatılara uzanan bir geçmişi bulunmaktadır. Bu nedenle Orta Çağ romantizmi yoluyla doğrudan geleneksel edebiyatın soyundan geldiği söylenebilir (White, 1998, s.2). Bununla birlikte fantastik edebiyat, 18. yüzyıldan itibaren günümüzdeki anlamını kazanmış ve Harry Potter ile yeniden doğmuştur (Lukens, Smith ve Coffel, 2018, s.83; Steinmetz, 2006, s.52).

Fantastik edebiyat, gerçekçiliğin zaman, mekân, karakter kavramlarını, canlı cansız ayrımını tanımayan ve bildik dünyamızın ötesinde alternatif bir dünyayı ışın içine katan anlatıların tümüne verilen addır. (Moran, 2004, s.60) ve bu edebiyat, temelde iki yoldan üretilir. "Birincisi fantastiğin yaşanan dünyada, bilinen gerçekliğin içine bilinmeyenin girmesiyle meydana gelmesi; ikincisi bilinen insan, mekân, zaman modelli evrenden farklı evrenlerin anlatılmasıdır". (Özlük, 2010, s.13). Dolayısıyla fantastik edebiyatın ön koşulu gerçeküstü bir düzlemdir ve fantastik edebiyatta, gerçek ile gerçeküstü düzlem yan yana bulunur (Neydim, 2003, s.11). Aslında fantastik edebiyatta olay örgüsü, dünya inşası olarak adlandırılan kurgusal bir dünyayla ilişkilendirilir. Bir bağlam yaratmak amacıyla inşa edilen bu dünya, bir tarihe (arka hikâye), coğrafyaya (haritalar), çevrebilime ve bir kültüre sahip bir halka (insanlar veya diğer hayali yaratıklar) ev sahipliği yapar. Böyle bir dünyanın inşası ise fantezinin boyutunu gösterir. Fantezide yüksek fantezi hayali bir dünyayı içermesi ya da karakterlerinin, olay örgüsünün ve temalarının destansı boyutundan dolayı adlandırılır. Düşük fantezi ise birincil olan gerçek dünyaya büyümlü öğelerin katıldığı bir kurgu ile yüksek fanteziden ayrılmaktadır. Yüksek fantezi olarak metinler, üç türe ayrılmaktadır: a) Birincil (gerçek) dünya yoktur. Yalnızca ikincil dünyada olaylar geçmektedir. b) Birincil dünyadan bir kapı aracılığıyla girilen paralel bir dünya olarak ikincil dünyayı içermektedir. c) Birincil dünyanın bir parçası olarak farklı bir dünya içinde olaylar geçmektedir (Prasannan, 2018, s.17-18).

Tanrıların, efsanevi kahramanların ve periler diyarının çeşitli sakinlerinin büyü güçleri, fantezinin ikincil dünyasının birer sakini olmakla birlikte geleneksel fantezi dünyasının alımlayışı, yetişkin ve çocuk okur açısından farklılıklar göstermektedir. Mitler, efsaneler, halk hikâyelerindeki birçok kavram, karakter, olay gibi öğelerin çocuğun dünyasına birçok yönüyle uygun olmayışı nedeniyle bu tür geleneksel edebiyat ürünleri çocukların fantezilerine uyarlandığında, yazar neyin dahil edileceği ve neyin çıkarılacağı konusunda seçimler yapmak zorundadır (White, 1998). Bununla birlikte çağdaş çocuk kitaplarındaki fantastik dünya gerçekliğe yaklaştıkça anlam ve inandırıcılık kazanmakta, böylece bu edebiyat, melez bir özellik taşımaktadır (Lukens, vd., 2018, s.130-132).

Çocuk ve yetişkin okurun alımlama açısından farklılıklar göstermesi, melez özellik taşıyan fantastik edebiyatın kurgusunu, karakter özelliklerini, birincil- ikincil evreni ve bu evrenler arasındaki ilişkiyi de etkilemektedir. Çünkü çocuğun düş dünyasının sınırları, yetişkinlerden daha geniştir. Onun için, çocukların daha çok hayal kurmaya gereksinimi vardır (Dilidüzgün, 2018, s.48) . Çünkü “çocuk, bizimle aynı düşünce içerikleri bilincine sahip olsa da bunları çok farklı yerlere oturtur. Bizim kendimizde gördüğümüz şeyler, ona göre evrende ya da başkalarında olabilir.” (Piaget, 2013, s.113). Dolayısıyla çocuğun yaşamı algıladığı, kendi gerçekliğinde sorguladığı birden çok evren bulunmaktadır. Her bir çocuk kitabının sunduğu yaşam durumu, çocuğun insan ve yaşam gerçekliğini tanımasına olanak tanır (Sever, 2007, s.19). Fantastik kitaplar, çocuğa gerçek ve gerçeküstü düzlemde birden çok evren sunmaktadır ve bu evrende çocuklar, gerçek dünyada aşamadıkları, yüzleşmek istemedikleri sorunları bu kitaplar aracılığıyla tanıma, farkındalık kazanma, onlarla hesaplaşma olanağı bulabilmektedir (Neydim, 2003, s.11). Aslında fantastik edebiyat, deneyimleri günlük yaşamın ötesine taşıyarak gerçekliğe bakmada çocuklara seçenekler sunmaktadır (Harms, 1975, s. 942). “Çocuklara bir şeyler anlatmanın en kolay yoludur, fantezi (fantazya). (...) Çocuklara iyi ile kötüyü anlatmak için en iyi yol, benliğin derinliklerinden söz etmektir ve fantastik bu anlamda benliğin, öz benliğin konuşmasıdır.” (Guin, 2006, s.49-50). Dolayısıyla fantastik kitaplar aracılığıyla çocuk, yeni bir bakış açısı kazanabilmektedir. Bu nedenle çocuğu, kalıp bilgilerin yüklendiği bir yetişkin aday olarak görmekten çok çocuğun düş dünyasından beslenen ve çocuğa göre yapılandırılmış fantastik kitaplarla buluşturmak gerekmektedir (Dilidüzgün, 2018). Fantastik çocuk kitaplarının fantastiği hangi açılardan ele aldığımızın belirlenmesi, çocukların nasıl bir fantastik dünya ile karşı karşıya kaldığının belirlenmesi açısından önemlidir.

### Fantastik yazının öğeleri

Fantastik teriminin alanyazında birçok tanımı yapılmaktadır. Öncelikle fantastik sözcük anlamı bağlamında şöyle tanımlanabilir (Ertem, 2006, s.11): “Fransız yazar Th. Gautier’ye göre fantastik olan şey bir nedeni olmayan, açıklanamayan şeydir. Nouveau Larousse Illustré fantastik sözcüğünün Latince aynı anlamı taşıyan ‘fantasticus’tan geldiğini ve ‘gerçek olmayan, kuruntularla ilgili, düşsel’ anlamlarını içerdiğini yazıyor. Aynı yapıt ‘fantezi’ (fantasie) sözcüğünün ise Yunanca ‘phantasia’dan geldiğini ve ‘kendini gösterme eylemi, görünme, ortaya çıkma, düş gücü’ anlamlarını taşıdığını açıklıyor.” Aslında fantastik terimi, gerçek düzlemin, dünyanın dışındaki her şeyi-fanteziyi, bilim-kurguyu, gerçeküstücülüğü vb.- kapsayan bir kavramdır (Clute ve Grant, 1999, s.335). Dolayısıyla fantastik, “neden-sonuç ilişkisine bağlı fizik dünyanın kuralları içinde gerçekleşmesi olanaksız olanın gerçekleşmiş gibi gösterilmesiyle ilgili”dir (Dilidüzgün, 2012, s.607). Gerçek dünyanın seçeneğidir ve bu seçenek, kurgudaki metnin bağlamında yansıtılandan ibarettir. Fantastik, anlatı dünyasının temel kabullerinin, ilkelerinin, kurallarının ters çevrilmesi sonucu ortaya çıkan duygudur (Rabkin, 1979, s.19-22). Her ne kadar sözlüklerde “gerçek yaşamda olmayacak olan, olağanüstü, doğüstü” gibi birçok biçimde tanımlansa da fantastik, bu tanımlamaların dışında “kararsızlık ve belirsizliğe” daha çok

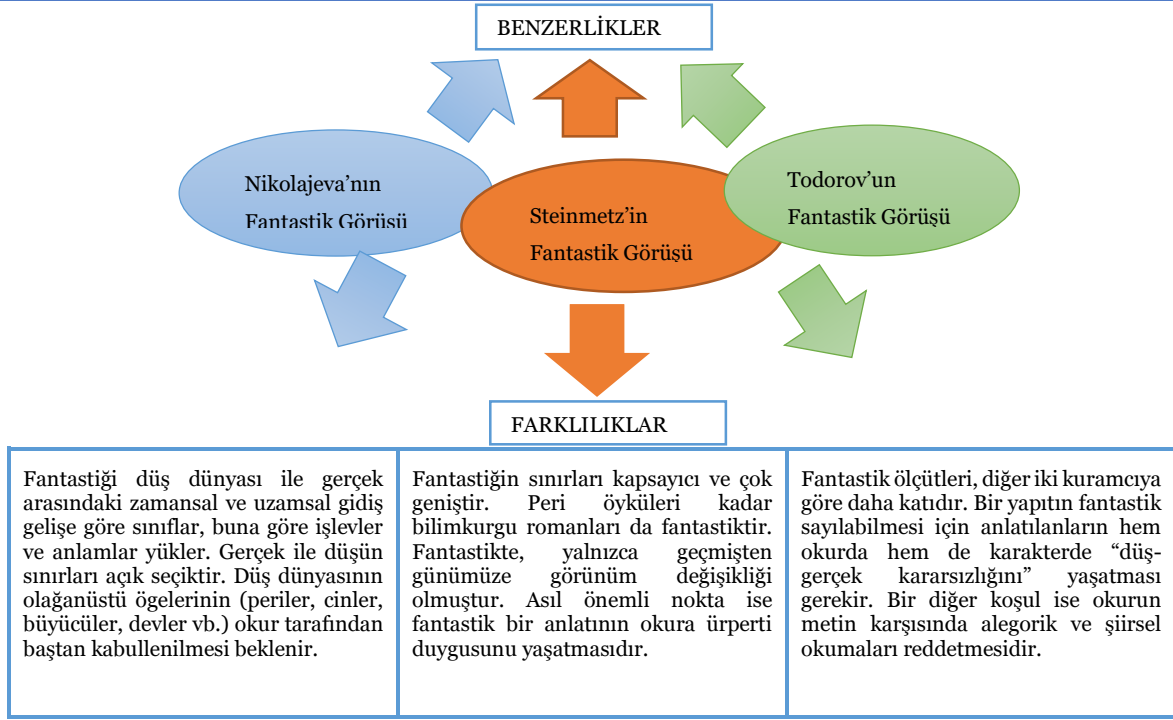
yakındır (Todorov, 2017, s. 40-46). Eleştirel bir türdür. Gerçek dünyanın temsilleri ve karakterlerinin dışında; düş dünyasının temsillerini (periler, hortlaklar, ütopyalar, bilim-kurgu vb.) ve karakterlerini anlatan kısaca dünya dışındaki diğer dünyaları anlatan her yazın ürünü için gelişigüzel kullanılan bir terimdir (Jakson, 2000, s.14). Bildiğimiz ve kabul ettiğimiz doğal yasalarla açıklayamayacağımız gizemin, farklı güçlerin yazınıdır (Ertekin, 2013, s.22) ve bu yazın, “bizim yaşadığımız gerçek dünyada yaşayan, bizler gibi ancak birdenbire kabul edilmesi olanaksız bir olay karşısında kalmış insanlar sunmayı sever.” (Vax, 1960, s.5; Akt. Todorov, 2004, s.32).

Fantastiğin tür olarak irdelenmesi ve üzerinde durulması, Todorov ile öne çıkmıştır. Steinmetz (2006, s.9-19), Todorov’un “Fantastik Edebiyat’a Giriş” adlı yapıtının fantastik bağlamında çok önemli bir kaynak olduğunu belirtmektedir. Özdemir ve Hatipoğlu’na (2019, s.39) göre fantastik eserleri bir tür olarak ele alıp özelliklerini belirlemeye çalışan iki önemli isim vardır: Todorov ve Steinmetz. Jakson’a (2009, s.9) göre de Todorov’un fantastik alanına en büyük katkısı 1973’te yayımladığı kitapla, alanyazında fantastiğin bir tür olarak kabul edilip bu alanda çalışmalar yapılmasına öncülük etmiş ve cesaretlendirmiş olmasıdır. “Fantastiğe fantastiğin tanımını yapmaktan ziyade ona tür olarak yaklaşan, onun sınırlarını belirleme çalışan kişidir, Todorov” (Özlük, 2011, s.23). Todorov ve Steinmetz’in yanı sıra Dilidüzgün (2011, s.608) fantastik çocuk edebiyatındaki yapıtların Maria Nikolajeva’nın düş-gerçek ilişkisine göre yaptığı sınıflamasına göre incelenebileceğini öne sürmektedir.

Bu araştırmada, yapıtlar fantastiği bir tür olarak kabul edip üzerinde çalışmalar yapan Todorov ve Steinmetz’in yanı sıra çocuk edebiyatı alanındaki yapıtları fantastik açıdan sınıflama olanağı sunan Nikolajeva’nın görüşlerinden yararlanarak incelenmiştir. Todorov’a (2017, s.39) göre bir metnin fantastik yazın türünde sayılabilmesi için, üç koşulun yerine gelmesi gerekir. (1) Metnin kurgusu, okuru gerçek-düş dünyası arasında sürekli kararsızlık duymasını sağlamalıdır. (2) Okurun yaşadığı kararsızlık duygusunu, bir öykü kahramanı da yaşamalıdır. Böylece okurun görevi, başka bir kişiye verilmiş olur. (3) Metnin yorumlanması aşamasında, okur şiirsel ve alegorik okumaları reddeden bir tavır takınmalıdır. Steinmetz’in (2006, s.11-15), fantastiğin sınırlarına ilişkin genel değerlendirmesine bakıldığında ise fantastiğin olağanüstü her şeyi baştan kabul eden bir sözleşmeye bağlı olmadığını; olağandışıyı kuşatmaya, onu betimlemeye ve gerektiğinde nedenini araştırmaya çalıştığını vurguladığı görülmektedir. Ayrıca bilim-kurguya oranla fantastiğin gizemle daha içli dışlı bir biçimde ve gizemi doğa yasalarıyla nasıl açıklayacağını bilmeyen, araya giren üçüncü kişilerle anlattırma eğiliminde olduğunu belirtir. Bir diğer kuramcı olan Nikolajeva’ya göre fantastik çocuk kitaplarında gerçek yaşam ile düş dünyası arasında üç ilişki mevcuttur (Tabbert’ten, 2005; Akt. Dilidüzgün, 2012, s.608): çizgisel ilişki, çevrimsel ilişki ve sarmal ilişki. Bu ilişkilerin yönünü gerçek yaşam düzlemi ile fantastik düzlem arasındaki gidiş gelişler belirlemektedir. Yalnızca fantastik dünya söz konusuysa çizgisel; fantastik ile gerçek dünya arasında tek bir gidiş-geliş varsa çevrimsel ancak çoklu gidiş-geliş varsa sarmal ilişki vardır (Dilidüzgün, 2012).



Üç kuramcı da fantastiğin gerçeğin dışında, başka bir boyutla bağlantılı olduğunu vurgulamaktadır. Nikolajeva'nın fantastik sınıflaması "düş-gerçek" arasındaki gidiş-geliş; Todorov'un fantastik ölçütü "düş-gerçek" arasındaki kararsızlık; Steinmetz'in fantastik tanımı, "düş-gerçek" arasındaki ilişkinin okuru ürpertmesi, hayrete düşürmesi üzerine kurulmuştur.



Şekil 1. Fantastik konusundaki görüşlerin karşılaştırılması

Şekil 1'e bakıldığında, her üç kuramcının fantastiğin gerçek dışı bir düzlemle bağlantılı olduğunu kabul etmekle birlikte düş ve gerçek arasındaki bağlantıyı kapsam, gidiş-geliş, okurdaki ürperti, kararsızlık duygusu,... gibi nedenlerle farklı açılardan ele aldığı görülmektedir. Bu farklılıklara karşın fantastik yazın; gerçek yaşam ile düş dünyası arasında git-gelin yaşandığı veya yalnızca düş dünyasında gerçekliğe özgü yansımalarla okura merak duygusu uyandıran ve okuru gizemli bir yolculukta gerçeğe bağlantılı sorgulamalarını, yer yer de kuşkuya düşer bir biçimde yapmasını sağlayan, XVIII. yüzyıla kadar olağanüstülüğü içinde barındıran farklı türdeki metinlerle varlığını sürdüren bir türdür.

Alanyazın incelendiğinde, fantastik yazın bağlamında Bozkaplan (2010), 1990- 2008 arası Türk çocuk yazınındaki fantastik ve bilim-kurgu romanlar üzerine bir inceleme yapmış, 39 yazarın 71 yapıtı olarak belirlediği örneklem içerisinde Aslı Der'in "Küçük Cadı Şeroks" ve "Büyük Tuzak" adlı yapıtlarına da yer vermiştir. Fantastik öğeler açısından ele aldığı bu kitapların çocukların düş gücünü geliştirmeye yönelik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kayadibi (2011) "Büyük Tuzak" yapıtı çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından incelemiştir; yapıtın fantastik bir romanın özelliklerini taşıdığı, çocukları anadilini doğru ve etkili kullanmaya özendirildiği ve dil-anlatım açısından çocuklara uygun olduğu sonucunu elde etmiştir. Özkan (2019) "Küçük Cadı Şeroks", "Büyük Tuzak", "Barış Odaları" adlı yapıtları incelemiştir ve bu incelemede, 193 değer, 109 deyim, 31 yansıma söz, 86 ikileme ve 33 kalıp sözle bu kitapların Türkçe öğretiminde ve değerler eğitiminde kullanılabilir nitelikli yapıtlar arasında olduğu sonucuna varmıştır. Fantastik öğelerin, değerler eğitimi ve söz varlığı açısından ele alınmasının yanı sıra Alihalil'in (2015) çalışmasında, Aslı Der'in "Defne`yi Beklerken" adlı yapıtı, Christine Nöstlinger`in Ilse ist Weg adlı yapıtı ile karşılaştırmalı bir biçimde ele alınmış ve ergenlik döneminde kızlara karşı sergilenen yetkeli (otoriter) anne tutumu ve bunun yarattığı sorunlar toplumsal cinsiyet bağlamında tartışılmıştır. Bunların yanı sıra alanyazında fantastik kurgu ve öge bakımından birçok yazarın yapıtlarının da ele

alınmış ve incelendiği belirlenmiştir. Altunkaya Nergis ve Uğur Aslankabaklı (2015) çalışmasında, fantastik çocuk kitaplarının çevirisi üzerinde durmuş ve “Oz Büyücüsü” adlı yapıtın dört farklı yayınevi tarafından çevirisini karşılaştırmalı bir biçimde ele almıştır. Özbaşı (2020), Fatih Erdoğan’ın kitaplarını fantastik ögeler bağlamında ele alırken Tunç ve Akın (2020), Miyase Sertbarut’un çocuk kitaplarındaki fantastik kurgu üzerinde durmuş ve fantastik ögeleri, Nikolajeva’nın sınıflandırması aracılığıyla belirlemiştir. Baki (2021), Cristine Nöstlinger’in “Alev Saçlı Çocuk” adlı yapıtını fantastik ögeler bağlamında incelemiştir. Araştırmacının bu çalışmada gerçek yaşam-düş dünyası arasındaki ilişkiye bakması ve ilişki yönünün çevrimsel olduğuna atıfta bulunması nedeniyle Nikolajeva’nın sınıflamasından yararlandığı görülmektedir.

Çocuk yazını üzerine yapılan incelemelerin yanı sıra Türkçe dersi öğretim programı ve ders kitapları üzerine de fantastik yazın açısından inceleme yapılmıştır. Özdemir ve Hatipoğlu’nun (2019) çalışmasında, 2006 yılından itibaren hazırlanan üç öğretim programında fantastik metinlerin kullanılmasını destekleyen kazanımlar olup olmadığı sorgulanmış ve 2018 Türkçe dersi öğretim programında kazanım sayısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine Hatipoğlu (2019), ortaokul Türkçe ders kitaplarında fantastik öge içeren metinler üzerine inceleme yapmış, fantastik türdeki metinlerin yeterince bulunmadığı sonucunu elde etmiştir. Oysaki fantastik Türk çocuk-gençlik yazınında öne çıkan birçok yazar bulunmaktadır: Aslı Der, Ayla Kutlu, Aytül Akal, Bilgin Adalı, Fatih Erdoğan, Hidayet Karakuş, Hüseyin Yurttaş, Mavisel Yener, Nazlı Eray, Yeşim Armutak, ... Ancak yukarıda sözü edilen araştırmalar sonucunda öğretim programlarında kazanım sayısının artmasına karşın ders kitaplarında fantastik metinlerin yetersiz olduğu, ayrıca fantastik çocuk yazını açısından incelemelerin sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Aslı Der’ in çocuklar için kaleme aldığı Denek E.E.E., Darmadağın, Tehlikeli 3 Yolculuk, Kayıp Rüycü ile ilgili bir çalışma yapılmadığı, yapılan fantastik kurgu incelemelerinde ise yalnızca Nikolajeva sınıflamasından yararlanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca çocuk yazınında, fantastik yapıtlarıyla ön plana çıkan yazarın “Büyük Tuzak” adlı yapıtı, Çocuk ve Gençlik Yayınları Derneği [ÇGYD] tarafından 2007’de “Yılın En İyi Çocuk Romanı” seçilmiştir. Bu kitabıyla 2010’da Uluslararası Çocuk Kitapları Kurulu’nun [IBBY] Onur Listesi’ne girmeyi başarmıştır” (<https://gunisigikitapligi.com/kisiler/asli-der/>). Bu nedenle bu araştırmanın amacı; Aslı Der’in çocuk yazını yapıtlarını fantastik ögeler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yapıtların gerçek yaşam ile düş dünyası arasındaki ilişkisi nasıldır?
2. Yapıtların kurgusunda fantastik ögelere (olağanüstülük, gizem, gerçek dışı ögeler, mantıkla ilişkisi, anlık gelişme/ değişme) yer verilmiş midir?
3. Yapıtlarda fantastik kurgu-okur etkileşimi nasıldır?

### **Araştırma modeli ve yöntemi**

Aslı Der’ in yapıtlarının fantastik yazın ögeleri açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmada, yazılı materyallerin (öykü/roman) incelenip, belli amaçlar doğrultusunda çözümlenmesi hedeflendiğinden, bir nitel araştırma olarak belge inceleme (doküman inceleme) yöntemi kullanılmıştır. Belge inceleme, çalışmayla ilgili kaynaklara ulaşıp problem durumunun derinliğine ve belli bir amaca göre ilgili belgelerin okuma, not alma, değerlendirme aşamaları doğrultusunda sınıflandırılıp çözümlenmesi işlemi kapsar (Karasar, 2022; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu araştırmada içerik analizi ile veriler çözümlenmiştir. İçerik analizi sürecinde veriler öncelikle sadeleştirilir, sıkça tekrarlanan ve aralarında anlam bağı olan kavramlar kodlanır, temalar oluşturulur ve raporlanır (Bengtsson, 2016; Crabtree ve Miller, 1999; Merriam ve Grenier, 2019). Bu araştırmada da veriler, 3 ana tema bağlamında incelenmiş ve çözümlenmiştir.

### Verilerin toplanması ve çözümlenmesi

Bu çalışmada, Aslı Der'in yayımlanmış tüm yapıtları, fantastik ögeler açısından sınıflandırılmış ve çözümlenmiştir. Bu çözümlenme için öncelikle Todorov, Steinmetz ve Nikolajeva'nın fantastik konusundaki görüşlerinden yola çıkarak 21 maddeden oluşan Fantastik Yapıtların Ölçütleri [FYÖ] adlı kontrol listesi hazırlanmıştır. Hazırlanan kontrol listesi görüşlerini almak üzere çocuk yazını alanında iki ve fantastik yazın alanında bir uzmana gönderilmiştir. Bu görüşler doğrultusunda, kontrol listesinin altı maddesinde anlaşılabilirlik açısından dilsel düzeltme yoluna gidilmiştir. Bu değişiklik sonrasında, araştırmacı ve iki alan uzmanı kontrol listesinin maddelerinde uzlaşma birliğine varmak üzere bir oturum düzenlemiş ve bu maddeler sadeleştirilerek 16 maddeye indirgenmiştir.

Taslak kontrol listesi maddelerinin çocuk kitapları üzerinde uygulamadaki uzlaşma birliğini denetlemek için Aslı Der'in rastlantısal bir biçimde seçilen bir kitabı (Büyük Tuzak) üç farklı uzmana gönderilmiştir. Uzmanlar, FYÖ'ye göre kitap incelerken, 13. ve 14. maddede uzlaşma birliğine varamamışlardır. Bunun üzerine bu maddeler için açıklayıcı bir dipnot yazılmasına karar verilmiştir. Dipnot yazıldıktan sonra FYÖ uzmanlara yeniden gönderilmiştir. Uzmanlarla yapılan yeni bir oturum sonucunda, 13. ve 14. maddelerde uzlaşma birliğine varılmıştır. Bu sürecin sonunda, Aslı Der'in tüm yapıtları bu ölçütler çerçevesinde incelenmiştir.

Taslak kontrol listesi maddelerinin çocuk kitapları üzerinde uygulamadaki uzlaşma birliğini denetlemek için Aslı Der'in rastlantısal bir biçimde seçilen bir kitabı (Büyük Tuzak) üç farklı uzmana gönderilmiştir. Uzmanlar, FYÖ'ye göre kitap incelemesi sonucunda 13. ve 14. maddede uzlaşma birliğine varamamıştır. Bunun üzerine bu maddeler için açıklayıcı bir dipnot yazılmasına karar verilmiştir. Dipnot yazıldıktan sonra FYÖ uzmanlara yeniden gönderilmiştir. Uzmanlarla yapılan yeni bir oturum sonucunda, 13. ve 14. maddelerde uzlaşma birliğine varılmıştır. Bu uzlaşma birliğinde güvenilirliği sağlamak için Miles ve Huberman modelinden yararlanılmıştır. Bunun için bir başka yapıt incelenmiş (Küçük Cadı Şeroks) ve yapılan inceleme sonucunda kodlayıcılar arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. Kodlama denetimi sonucunda kodlayıcılar arası uzlaşmanın en az %80 olması gerekir (Miles ve Huberman, 1994; Patton 2002). Yapılan hesaplama sonucunda uzmanlar arası %90.8 oranında görüş birliği sağlandıktan sonra Aslı Der'in tüm yapıtları bu ölçütler çerçevesinde incelenmiştir.

### Bulgular

Bu bölümde, 16 maddeden oluşan FYÖ aracılığıyla Aslı Der'in yayımlanan sekiz yapıtı (Küçük Cadı Şeroks, Büyük Tuzak, Barış Odaları, Tehlikeye 3 Yolculuk, Kayıp Rüyacı, Defne'yi Beklerken, Darmadağın, Denek E.E.E.) incelenip çözümlenmiştir. Bu inceleme sonucunda ulaşılan bulgular, 3 tema altında ele alınmıştır: yapıtların gerçek yaşam ile düş dünyası arasındaki ilişkisi, yapıtların kurgusundaki fantastik ögeler (olağanüstülük, gizem, gerçek dışı ögeler, mantıkla ilişkisi, anlık gelişme/değişme) ve yapıtlardaki kurgu-okur etkileşimi.

**Yapıtların gerçek yaşam ile düş dünyası arasındaki ilişkisine dönük bulgular**

FYÖ'deki 1. soru, 2. soru ve 5. soruda yapıtlardaki gerçek yaşam ile düş dünyası (fantastik dünya) arasındaki ilişki, ilişkinin yönünü ve bu ilişkide çatışma olup olmadığını ele almaktadır. Bu bağlamda kitaplardan elde edilen bulgular şöyledir:

**Tablo 1.** Yapıtlardaki gerçek yaşam ile düş dünyası arasındaki ilişki

Kitaplar	1. soru: Yapıtta, gerçek yaşam ile düş dünyası arasında bir ilişki var mı?	2. soru: Yapıttaki kurgu, sadece düş dünyasında mı başlayıp bitmektedir? Yoksa düş dünyasından gerçek dünyaya bir gidiş var mıdır? Eğer varsa gidiş tek yönlü mü yoksa çok yönlü müdür?	5. soru: Gerçek ile fantastik arasında bir çatışma, karşıtlık var mı?
Küçük Cadı Şeroks	Evet	Yapıttaki kurgu, düş dünyasında başlayıp dünyada devam etmekte ve düş dünyasında sona ermektedir. Çevrimsel ilişki var.	Yapıtta, gerçek ile düş dünyası arasında, bir çatışma ve karşıtlık yoktur.
Büyük Tuzak	Evet	Yapıttaki kurgu, düş dünyasında başlayıp düş dünyasında bitmektedir. Çizgisel ilişki var.	Yapıtta, gerçek ile düş dünyası arasında bir çatışma ve karşıtlık yoktur.
Barış Odaları	Evet	Yapıttaki kurgu, düş dünyasında başlayıp düş dünyasında bitmektedir. , Çizgisel ilişki var.	Yapıtta, gerçek ile düş dünyası arasında bir çatışma ve karşıtlık yoktur.
Tehlikeye 3 Yolculuk	Evet	Yapıttaki kurgu, düş dünyasına başlayıp düş dünyasında bitmektedir. Çizgisel ilişki var.	Yapıtta, gerçek ile düş dünyası arasında bir çatışma ve karşıtlık yoktur.
Kayıp Rüyaçı	Evet	Yapıttaki kurgu, düş dünyasına başlayıp düş dünyasında bitmektedir. Çizgisel ilişki var.	Yapıtta, gerçek ile düş dünyası arasında bir çatışma ve karşıtlık yoktur.
Defne'yi Beklerken	Hayır	Yapıttaki kurgu, sadece gerçek dünyada geçmektedir.	Yapıtta, gerçek ile düş dünyası arasında bir çatışma ve karşıtlık yoktur.
Darmadağın	Hayır	Yapıttaki kurgu, sadece gerçek dünyada geçmektedir.	Yapıtta, gerçek ile düş dünyası arasında bir çatışma ve karşıtlık yoktur.
Denek E.E.E.	Evet	Yapıttaki kurgu gerçek dünyada başlayıp düş dünyasında devam etmekte ve düş dünyası ile gerçek dünya arasında birden fazla gidiş geliş vardır.	Yapıtta gerçek ile düş dünyası arasında bir çatışma ve karşıtlığın olduğu söylenebilir.

Sarmal ilişki var.

Tablo 1'e bakıldığında, gerçek yaşam ile düş dünyası arasında bir ilişki Küçük Cadı Şeroks, Büyük Tuzak, Barış Odaları, Tehlikeye 3 Yolculuk, Kayıp Rüya ve Denek E.E.E.'de görülürken Defne'yi Beklerken ve Darmadağın adlı yapıtlarda böyle bir ilişki yoktur. Çünkü bu yapıtlarda kurgu, gerçek dünyada geçerken Büyük Tuzak, Barış Odaları, Tehlikeye 3 Yolculuk ve Kayıp Rüya adlı yapıtlarda çizgisel yönde, Küçük Cadı Şeroks'ta çevrimsel, Denek E.E.E.'de ise sarmal biçimde bir ilişki görülmektedir. Gerçek ile düş dünyası arasında bir çatışma/karşıtlık açısından bakıldığında ise Denek E.E.E. adlı yapıt dışında diğer yapıtlarda görülmemektedir.

### Yapıtların kurgusundaki fantastik öğelere (olağanüstülük, gizem, gerçek dışı öğeler, mantıkla ilişkisi, anlık gelişme/ değişme) ilişkin bulgular

Bu başlıkta yapıtların fantastik kurgusundaki öğeler olan olağanüstülük, gizem, gerçek dışı öğeler, fantastiğin mantıkla ilişkisi, anlık gelişme/değişme, ben-sen izlekleri, doruk noktanın en sona bırakılma durumu ve sansür açısından değerlendirmesi yapılmıştır. Bu bağlamda ölçüt formunda yer alan 3., 6., 8., 9., 11., 15. ve 16. sorulardan yararlanılmıştır.

**Tablo 2.** Yapıtların kurgusundaki fantastik öğeler

Kitaplar	3. soru: Yapıtın kurgusunda abartı, rastlantı ve gerçek dışı öğeler daha mı baskındır?	6. soru: Yapıtın kurgusunda gerçek düzlemin içine gizem dâhil edilmiş midir?	8. soru: Yapıtta olağanüstü kurgu mantıkla bütünleştirilmiş mi?	9. soru: Yapıtta kurgu içinde, anlık gelişmeler/ değişmeler yaşanıyor mu?	11. soru: Yapıtın karakterlerinde gerçekten e gerçekten olağanüstüye geçişi anlatan bir başkalaşım(değişim) var mı?	14. soru: Yapıtın kurgusunda ben ve sen izlekleri iç içe geçmiş midir?	15. soru: Yapıtın kurgusundaki doruk nokta, en sona bırakılmış mıdır?	16. Soru: Yapıtın kurgusunda doğaüstü öğeler aracılığıyla sansürle ilgili yer veriliyor mu?
Küçük Cadı Şeroks	Özellikle gerçek dışı öğeler daha baskındır.	Hayır	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Evet	Hayır
Büyük Tuzak	Özellikle gerçek dışı öğeler daha baskındır.	Hayır	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Evet	Hayır
Barış Odaları	Özellikle gerçek dışı öğeler daha baskındır.	Hayır	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Evet	Hayır

Tehlikeye 3 Yolculuk	Özellikle gerçek dışı öğeler daha baskındır.	Hayır	Evet	Evet	Evet	Hayır	Evet	Hayır
Kayıp Rüyacı	Özellikle gerçek dışı öğeler daha baskındır.	Hayır	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Evet	Hayır
Defne'yi Beklerken	Hayır	Hayır	Hayır	Evet	Hayır	Hayır	Evet	Hayır
Darmadağın	Hayır	Hayır	Hayır	Evet	Hayır	Hayır	Evet	Hayır
Denek E.E.E.	Hayır	Evet	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Evet	Hayır

Tablo 2'ye bakıldığında, Küçük Cadı Şeroks, Büyük Tuzak, Barış Odaları, Tehlikeye 3 Yolculuk ve Kayıp Rüyacı adlı yapıtların kurgusunda gerçek dışı öğeler baskınken Defne'yi Beklerken, Darmadağın ve Denek E.E.E. adlı yapıtlarda bu durum görülmemektedir. Defne'yi Beklerken adlı yapıtta kurguda anlatılanların hepsi gerçek veya gerçeğe yakın olaylardır. Ece'nin anne-babasıyla sürekli kavga etmesi, babasının annesine şiddet uygulaması, en sonunda annesinin boşanma davası açması tamamen gerçek dünyada yaşanabilecek olaylardır. Darmadağın ve Denek E.E.E. adlı kitaplarda da aynı durum söz konusudur, gerçek dışı öğeler baskın değildir. Darmadağın adlı yapıtın kurgusunda anlatılanların hepsi gerçek veya gerçeğe yakın olaylardır. Denek E.E.E.'de de; kitabın ana kahramanlarından birinin yapay zekâlı bir robot olan YAZ'ın olması, bu robotun gerçek bir insan olan Ekim'e rüyalarında rehberlik etmesi, robotun insanlığın yarattığı sorunları çözmek, bu sorunlara dikkat çekmek için rüyasında bir insanı tutsak etmesi günümüzdeki bilimsel gelişmelere bakıldığında gerçekleşmesi mümkün olaylar olduğu söylenebilir.

Yapıtın kurgusunda gerçek düzlemin içine gizem dâhil edilme özelliğinin yalnızca Denek E.E.E.'de görüldüğü belirlenmiştir. Denek E.E.E.'de Ekim'in rüyalarına YAZ isimli bir robotun eşlik etmesi, bu rüyalarda Ekim'in gördüğü karakterlerin şifreli konuşmaları, Ekim'in rüyalarında tanıştığı kişilerin dünyadaki var olan sorunlara işaret eden karakterlerin olması, deneye gönüllü olarak katılan Ekim'in deney süresince gerçek ile rüya arasında bir hayat sürmesi bu duruma örnek verilebilir.

Yapıtta olağanüstü kurgunun mantıkla bütünleştirilmesi açısından Defne'yi Beklerken ve Darmadağın dışında diğer tüm yapıtlarda bu özelliğin görüldüğü belirlenmiştir. Küçük Cadı Şeroks'un, Büyük Kent'te, dayısı Gonci Usta ile tanışması buna örnek verilebilir. Aynı durum için Büyük Tuzak için de geçerlidir. Fare Pibo'nun konuşma yetisini kaybettikten sonra, Küçük Cadı Şeroks ile haberleşmek için, harf kartlarını kullanılması bu maddeye örnek verilebilir. Barış Odaları'nda ise şunlar örnek verilebilir: Küçük Cadı Şeroks ve yanındakiler Poturas tarafından tuzağa düşürülüp yer altında karanlık bir mağaraya hapsedildiğinde, Şeroks Büyücü Timma'nın verdiği sihirli karışımları kullanmak ister. Ancak karanlıktan göz gözü görmediği içi, hangi şişenin ne işe yaradığını anlamak zordur. Bir anda aklına Timma'nın "Fosforlu sarının güç, mor sıvının görünmezlik sağlar." bilgisi gelir ve fosforun karanlıkta

güneş ışığı gibi parlaması özelliğinden yararlanarak doğru şişeyi, yani doğru büyüyü bulur. Bu bağlamda olağanüstü bir durum olan sihre mantıklı bir çözüm yolu bularak yazarın her ikisini bütünleştirdiği görölmektedir.

Yapıtların her birine bakıldığında, kurgu içinde anlık gelişmeler/ değişmeler yaşandığı görölmektedir. Bu yapıtlar arasından Tehlikeye 3 Yolculuk adlı yapıtta Büyücü Olbi'nin yanına bir gece küçük kara bir köpeğin gelmesi ve bu köpeğin sonrasına bir çocuğa dönüşmesi, Dev Arılar Ülkesi'nde Maji'nin Zoliran adamlarına yakalanması ve sarmaşıklarla hapsedilmesi, Maji'nin en çaresiz anında Büyücü Olbi'nin eski dostları Pigolalar tarafından kurtarılması, Kertenkeler Adası'nda Jini ve diğer kertenkeler tarafından adanın büyücüsü Zoliran'ın adamlarıyla iş birliği yapan Şama Kula'ya teslim edilecekken, Maji'nin anlattığı hikâye ile bundan vazgeçmeleri hatta Maji'ye Zoliran'ın oyununu bozması için yardım etmeleri örnek olarak verilebilir. Hatta aynı yapıtta karakterlerde gerçekten olağanüstüye geçişi anlatan bir başkalaşım da görölmektedir. Ancak diğer yapıtlarda anlık gelişme/değişme olmasına karşın bir başkalaşıma/değişime ilişkin bir bulguya rastlanmamıştır.

Fantastik kurgu özelliklerinden bir diğeri olan ben ve sen izleklerinin iç içe geçme yönüne hiçbir yapıtta rastlanmamıştır. Örneğin; Küçük Cadı Şeroks'a Prens Hortim tarafından yeni masallar bulma görevi verilmiştir ve bu görev üzerine kurulan kurguda bilinçaltının karanlık noktalarına temas eden hiçbir izleğe rastlanmamıştır. Dolayısıyla tüm yapıtlarda bilinç ve bilinçdışının temsiller arasında bir geçiş yoktur. Yani; kurguda sanrıları, saplantıları ve benliğimizin derinliklerini ele alan bir iz bulunmamaktadır.

Yapıtların tümünde, doruk noktanın en sona bırakıldığı söylenebilir. Örneğin; Kayıp Rüyacı'da "Rüyabozan Kalse'yi güçlerinden faydalanmak için ikna edebilecek mi, Dört arkadaş arkadaşları Kalse'yi Rüyabozan'ın elinden kurtarabilecekler mi, Rüyabozan Hayaller Ülkesi'ni ele geçirebilecek mi?" sorularının yanıtları en sona bırakılmıştır. Defne'yi Beklerken'de "Defne, bir gün aniden evde, çalışma odasında aniden bayılır. Annesi, bunu fark eder. Acile kaldırılır. Acilde annesi eline nasıl geçtiğini hatırlamadığı kızının günlüğünü okur. Okudukça kızının yaşadığı zorbalıkları, sıkıntıları öğrenir. Ancak günlüğün son sayfasında Defne "feci bir günden" bahseder ama günlüğüne onu yazmaz. "Defnenin günlüğüne yazmadığı o feci günde neler yaşanmıştır, Annesi Emel Hanım o günde yaşananları öğrenebilecek mi, Defne neden bayılmıştır ve iyileşecek mi, Mert Defne'nin günlüğüne yazmadığı feci günü, onun annesine anlatabilecek midir?" sorularının yanıtı en sona bırakılması bu duruma örnek verilebilir.

Yapıtların hiçbirinin olağanüstü ögeler aracılığıyla toplumsal sansürlere yer vermediği söylenebilir. Örneğin Küçük Şeroks'ta yazar, "masal-çocuk ilişkisini" ele almaktadır. İncelenen diğer yapıtlar da kurgu boyunca yaşanan olaylar zinciri, toplumsal kabullerin dışında olaylar ya da alışkanlıklar değildir. İşlenen konular, yapılandırılan kurgu toplumun değerleriyle çelişmeyen konulardır.

### **Yapıtların kurgu-okur etkileşimine ilişkin bulgular**

Bu başlıkta fantastik kurgu-okur etkileşimi bağlamında, yapıtların okur (çocuğa rehberlik etme, şaşkınlık yaratma, korku/ürperti/kararsızlık yaratma, şiirsel ve alegorik okumaları reddeden bir izlenim uyandırma), üzerinde etkileşimsel işlevlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bağlamda ölçütün 4., 7., 10., 12. ve 13. sorularından yararlanılmıştır.

**Tablo 3.** Yapıtların kurgu-okur etkileşimi

Kitaplar	4. soru: Yapıtın kurgusunda çocuğa rehberlik etme gibi işlevsel bir amaç var mıdır?	7. soru: Yapıtın kurgusunda yer alan olağanüstülükler, çok bilindik bile olsa, okurda bir şaşkınlık yaratıyor mu?	10. soru: Yapıtın genel atmosferi, okuru ürpertiyor mu?	12. soru: Yapıtın kurgusundaki gerçek-düş ikilemi, okurda kararsızlık yaratıyor mu? Eğer yaratıyorsa bu kararsızlık karakterlere nasıl yansıtılmıştır?	13. soru: Yapıt okurda şiirsel ve alegorik okumaları reddeden bir izlenim uyandırıyor mu?
Küçük Cadı Şeroks	Hayır	Evet	Evet	Hayır	Hayır
Büyük Tuzak	Hayır	Evet	Evet	Hayır	Hayır
Barış Odaları	Hayır	Evet	Evet	Hayır	Hayır
Tehlikeye 3 Yolculuk	Hayır	Evet	Evet	Hayır	Hayır
Kayıp Rüyacı	Hayır	Evet	Evet	Hayır	Hayır
Defne'yi Beklerken	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Darmadağın	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
Denek E.E.E.	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Hayır

Yapıtların kurgusu çocuklara rehberlik etme açısından incelendiğinde yalnızca Denek E.E.E.'de böyle bir amacın olduğu söylenebilir. Yapıtın kurgusunda Ekim, evde eğitim aldığı için sosyal becerileri çok gelişmemiştir. Ancak ne anne-babası ne kendisi bunun pek farkında değildir. Deney sırasında rüyalarında karşılaştığı kişilerle iletişim kurmakta zorlanmıştır. Rüyadan uyandıktan sonra, rüya sırasındaki sorunları çözmek için çevresini tanımaya ve yeni arkadaşlar edinmeye başlamıştır. Aslında bir anlamda Ekim, gerçek dünyada var olan bireysel gelişim eksiklerine fantastik bir dünyada farkına varmış; sonrasında gerçek dünyada bu sorunları çözmeye çalışırken kendi bireysel gelişimini adım adım tamamlamıştır. Küçük Cadı Şeroks, Büyük Tuzak, Barış Odaları, Tehlikeye 3 Yolculuk ve Kayıp Rüyacı'da kahramanın herhangi bir sorununu çözmek için gerçek dünyadan olağanüstü bir dünyaya yolculuk yapması, bu yolculuk sırasında sorunlarını çözmesi gibi bir durum söz konusu değildir. Ayrıca yapıtlarda yaşananlar yalnızca düş dünyasında geçmektedir.

Yapıtların kurgusunda yer alan olağanüstülükler, çok bilindik bile olsa, okurda bir şaşkınlık yaratıp yaratmaması açısından incelendiğinde Defne'yi Beklerken ve Darmadağın dışındaki kitapların kurgusundaki olağanüstülüklerin okurda bir şaşkınlık yarattığı saptanmıştır. Örneğin; Büyük Tuzak'ta "Sözcüklerin Masalı" kitabının bir fare tarafından yenmesi ile lanetin başlaması, Prens Foreri'nin doğruyu söyleyen kitabı sayesinde aklındaki sorulara yanıt alması, Yaşlı Masalcı Lutta'nın sözcüklerini büyü yoluyla Şeroks'a aktarması, Gizemli Oda'nın duvarlarının silindikçe kapının belirmesi bu duruma örnek verilebilir. Barış Odaları'nda Prens Hortim'i aramaya çıkan Küçük Cadı Şeroks'a, Masallar Ülkesi'nin büyücüsü Timma'nın "görünmezlik ve güç" büyülerini içeren iki küçük şişe vermesi, bunların yer altı mağarasından çıkarken kullanılması ve bu büyülerin işe yaraması da verilebilecek örnekler arasındadır.



Yapıtların genel atmosferi açısından Defne'yi Beklerken, Darmadağın ve Denek E.E.E. dışındaki yapıtların okuru ürpettiği söylenebilir. Örneğin; Büyük Tuzak'ta Masallar Ülkesi'nde Prens Hortim dâhil herkesin konuşma sırasında yaygın olarak kullandığı sözcükleri tuhaf bir biçimde unutmaya başlaması ve bunun gün geçtikçe artması, Masallar Ülkesi'ndeki insanların geleneksel bayramlarında çığlık atmaya başlamaları okurda ürperti yaratacak niteliktedir.

Okurda şiirsel ve alegorik okumaları reddeden bir izlenim uyandırıp uyandırmaması açısından yapıtlar incelendiğinde ise her birinin şiirsel ve alegorik okumalara açık olduğu saptanmıştır. Küçük Cadı Şeroks'ta Tilon'un arkadaşı Yetsi'yi, Cadı Menra'dan elinden kurtarmak için yaptıkları okuru hemen alegorik okumaya yönlendirdiği söylenebilir. Yine Büyük Tuzak'ta da kurgu iyi ile kötülerin mücadelesi üzerine kurulmuştur. Prens Milla, kötülerin temsilcisi; Prens Hortim, Küçük Cadı Şeroks, Yaşlı Masalçı Lutta, Masallar Ülkesi'nin eski tarihçisi Puara iyilerin temsilcisidir. Kurgunun sonunda iyiler kazanır, kötüler kaybeder. Barış Odaları, Tehlike'ye 3 Yolculuk ve Kayıp Rüya'da da benzer okumalar yapılabilmektedir. Defne'yi Beklerken'de Defne, aile içi iletişimsizlikten dolayı okulda akran zorbalığına maruz kalan birçok öğrencinin simgesidir. Defne'nin anne-babası da çocuğuna derslerinden başka bir şey sormayan birçok anne-babayı temsil etmektedir. Darmadağın'da Ece'nin annesi, ablası ve kendisi sorunlu bir ailede baba şiddetine maruz kalan birçok gencin simgesidir. Ece'nin annesi eşinden gördüğü şiddeti sürekli hoş gören, bu durumdan şikâyetçi olmayan birçok kadını temsil etmektedir. Denek E.E.E.'de Ekim, evde eğitim alan asosyal kişileri temsil etmektedir. Okulda eğitim alan Rüya, Kaan ve Damla sosyal becerileri gelişmiş kişilerin simgesidir.

## Sonuç ve tartışma

Aslı Der'in tüm yapıtları, fantastik ögeler açısından incelendiğinde, 8 kitabından sadece ikisinin fantastiğin sınırları içerisine giremediği, 6 kitabının ise fantastik ögeler taşıyan çocuk edebiyatı ürünü olduğu görülmüştür. Bu bulgu aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

**Tablo 4.** FYÖ'ye göre Aslı Der'in yapıtlarının fantastik durumu

Yapıt Adları	Nikolejeva'ya Göre	Steinmetz'e Göre	Todorov'a Göre
Küçük Cadı Şeroks	+	+	-
Büyük Tuzak	+	+	-
Barış Odaları	+	+	-
Tehliye 3 Yolculuk	+	+	-
Kayıp Rüya	+	+	-
Defne'yi Beklerken	-	-	-
Darmadağın	-	-	-
Denek E.E.E.	+	+	-

Yapıtları fantastik ögeler açısından incelemede kullanılan, araştırma süresince geliştirilen FYÖ'ye göre yapıtların incelenmesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Aslı Der'in "Defne'yi Beklerken ve Darmadağın" adlı kitapları, gerçek düzlemde kurgulanmış yapıtlar olduğu için gerçekçi çocuk yazının ürünleri olduğu ve fantastiğin sınırları içerisinde olmadığı belirlenmiştir. Yazarın altı kitabının -Küçük Cadı Şeroks, Büyük Tuzak, Barış Odaları, Tehlikeye 3 Yolculuk, Kayıp Rüyacı, Denek E.E.E.- fantastik nitelikler taşıdığı görülmüştür. Yine yazarın bu altı kitabından, Küçük Cadı Şeroks, Nikolejeva'nın "gerçek-düş dünyası" ilişkisini temel alan sınıflamasına göre çevrimsel ilişkiyi örnekler nitelikte olduğu; "Büyük Tuzak, Barış Odaları, Tehlikeye 3 Yolculuk, Kayıp Rüyacı" adlı yapıtların çizgisel ilişkiyi; "Denek E.E.E" nin ise sarmal ilişkiyi örnekleyen bir yapıt olduğu belirlenmiştir.

Yazarın sözü edilen altı kitabının, Steinmetz'in fantastik ölçütlerine göre fantastik ögeler taşıdığı da elde edilen sonuçlar arasındadır. "Denek E.E.E." adlı yapıt, Steinmetz'in görüşüne göre çağdaş fantastiği (periler, cadılar yerine virüslerin, yapay zekâların kahraman olarak yer aldığı fantastik) örnekler niteliktedir. Diğer beş kitap ise klasik fantastiğin özelliklerini taşımaktadır.

Aslı Der'in yapıtları Todorov'un fantastik ölçütleri açısından incelendiğinde, bu yapıtların hiçbir şekilde fantastiğin sınırları içerisinde yer almadığı belirlenmiştir. Steinmetz'e (2006, s.21) göre "sınırlarını çizdiği anlamda, bugün yayımlanan yapıtların fantastiğin sınırları içerisinde yer almasının olanaksız olduğu söylenebilir. Ancak bu Todorov'un fantastik konusundaki yaklaşımın temelsiz, önemsiz olduğuna anlamına gelmez. "Todorov'un fantastik konusundaki "katı ve belirsiz tanımlamaları" (Steinmetz, 2006, s.21) bağlamında, Aslı Der'in yapıtlarının Todorov'a göre, fantastiğin sınırları içerisinde yer almaması olağan bir sonuçtur. Moran'a (2007, s.60) göre Todorov'un 'fantastik' dediği yani sona kadar kararsızlık sergileyen türe Türk edebiyatında rastlanmamakta; ayrıca günümüz dünya ve Türk edebiyatında yazılan kimi fantastik romanlara Todorov'un sisteminde yer bulunamamaktadır. Bu durumda Moran (2007), fantastik terimini geniş anlamda kullanmanın daha uygun olacağını belirtmiştir. Fantastik edebiyat konusunda Steinmetz, Todorov'a göre daha esnek, sınırları geniş bir alan çizer.

Steinmetz'e (2017, s.141-143) göre fantastik bugün ölmemiştir; yalnızca çağdaş bir hâle bürünmüştür. "Peri, cin, hayalet, dev öyküleri" yerini "kurt adam, klonlanmış insanlar, yarı insan-yarı uzaylıların" bulunduğu kurgulara bırakmıştır. Böylece klasik anlamda fantastik çağdaş fantastikle kol kola birlikte aynı çağda yürümektedir (Steinmetz, 2017, s.141-143). Hem klasik hem de çağdaş fantastiği örnekleyen niteliğiyle Aslı Der'in yapıtlarının Steinmetz'in ölçütlerine göre, fantastiğe daha yakın olduğu söylenebilir. Sözgelimi, yazarın "Küçük Cadı Şeroks" adlı yapıtı kurgusu itibarıyla alışılmış bir öyküdür. Çünkü yapıtın başkışisi olan "Şeroks" bir cadıdır. Kurgu boyunca, olağanüstü engelleri olağanüstü güçlerle aşar. Kötüler kaybeder, iyiler kazanır. Bu anlamda, bu yapıt, Steinmetz'in klâsik fantastiğine örnek olarak verilebilir. Diğer tarafta, yazarın "Denek E.E.E" adlı yapıtı ise "çağdaş fantastik" türünü örnekler niteliktedir.

Fantastik konusunda, önemli çalışmaları olan, Nikolajava ise fantastiğe "düş-gerçek" arasındaki ilişki açısından bakar. Sarmal ilişki tipini örnekleyen, fantastik türde yazılmış çok az yapıt vardır (Dilidüzgün, 2018, s.47-48). Buna karşın Aslı Der'in yapıtları çizgisel, çevrimsel ve sarmal ilişkiyi yansıtan nitelikleriyle alanyazındaki bu azlığı karşılar niteliktedir. Örneğin; Denek E.E.E., sarmal ilişkiyi örnekleyen bir yapıt olarak öne çıkmaktadır.

Dilidüzgün' e (2018, s.45) göre, "Yetişkinler için üretilen kitaplar arasında fantastik türde kitapların yaygın olmasına karşın, bazı çeviri yapıtları saymazsak, Türk çocuk yazınında, fantastik çocuk kitapları henüz çok yenidir." Kartal'a (2007, s.49-50) göre, Türk çocuk edebiyatında, fantastik çocuk edebiyatı kavramı, 1980'lerden günümüze kadar olan dönemde oluşmaya başlamıştır. Bu dönemden sonra özellikle bilimkurgu yapıtların sayısında gözle görülür bir artış gözlemlenir. Fantastik çocuk edebiyatının ülkemizde gelişimine katkı sağlayan en önemli yazar, Gülten Dayıoğlu'dur. Hidayet Karakuş, Ayla Kutlu, Hüseyin Yurttaş fantastik çocuk edebiyatı alanında kitaplar yazan yazarlarımızdandır. Aslı Der, "Küçük Cadı Şeroks (2001), Tehlikeye 3 Yolculuk (2003), Büyük Tuzak (2007)" adlı yapıtlarıyla fantastik çocuk edebiyatının temsilcilerinden biri olur. Der, Küçük Cadı Şeroks serisinde anadilinin önemini vurgulayarak fantastik kitaplarının yazılış amacının yalnızca çocukları eğlendirmek olmadığını kanıtlar. Bunların yanında Dinçer Sümer, Erhan Bener, Aytül Akal, Ayla Kutlu, Aslı Der Fatih Erdoğan, Tuncel Altınköprü, Zeyyat Seimoğlu, Ayla Çınaroğlu, Hakkı Özkan, Erol Büyükmeriç, Ülkü Tamer, Ahmet Tural, Bilgin Adalı fantastik çocuk edebiyatı alanında yapıtlar üreten yazarlar arasındadır (Asutay, 2014; Kartal, 2007). Bu araştırma ile yapılan araştırmanın sonuçları, Aslı Der'in fantastik çocuk edebiyatı alanında kitaplar üreten bir yazar olduğu noktasında örtüşmektedir.

Çocuk edebiyatı alanı yapıtlarında, fantastik yapıtların arttığı göz önünde bulundurulduğunda fantastik yapıt ölçütlerinin belirlenmesi önem taşımaktadır. Fantastik konusunda birçok bakış açısı olmasına karşın bu çalışmada geliştirilen bu ölçüt (FYÖ) fantastik ögeler açısından belli sınırlar çizerken bu sınırların fantastikle ilgili tüm bakış açılarını kapsamamaktadır. FYÖ; Todorov, Steinmetz ve Nikolajava'nın fantastik tanımlarının kılavuzluğunda oluşturulmuştur. Bu ölçütle fantastik çocuk yazını değerlendirilmesinde alanyazındaki araştırmacılara katkı sağlayacağı, yapılacak incelemelerle bu ölçütlerin zenginleştirileceği öngörülmektedir.

Sonuç olarak, yazarın fantastik ögeler içeren kitapları (Küçük Cadı Şeroks, Büyük Tuzak, Barış Odaları, Tehlikeye 3 Yolculuk, Kayıp Rüycü, Denek E.E.E.) fantastik kurguları daha çok yeğleyen ve seven çocuklara önerilmekle birlikte okuma kültürü ve sevgisi kazandırma açısından da bu kitapların öne çıktığı söylenebilir. Karakter seçimi, kurgu, gerçekle ilişkisi, çatışma ve çözüm yollarının yanı sıra yaşama ve insana dönük duyarlılık kazandırma açısından da salık verilmesi gereken kitaplar arasındadır. Yazarın "Büyük Tuzak" adlı yapıtında yer alan "Sözcüklerin Masalı" metni; "Barış Odaları" adlı yapıtında yer alan "Vicdanın Sesi" adlı metinler, ele aldığı konu-izlek açısından Türkçe dersinde okutulmak üzere ders kitaplarında yer alabilir. Ayrıca Defne'yi Beklerken ve Darmadağın adlı yapıtlar da yaşam gerçekliğini çocuk gözünden sergilemesi açısından önemli kitaplar arasındadır.

### Kaynakça

- Alihalil, E. (2015). *Christine Nöstlinger`ın Ilse ist Weg ve Aslı Der`in Defne`yi Beklerken yapıtlarında anne-kız ilişkisinin pedagojik eleştirisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Altınkaya Nergis, D. ve Uğur Aslankabaklı, G. (2015). "Oz Büyücüsü" örneğinde fantastik çocuk kitabı çevirisi üzerine. *Diyalog*, 1, 68-84.
- Asutay, H. (2014). Çocuk ve gençlik yazınında fantastik kavramı. *Türk Dili Dergisi*, 756, 642-652.
- Baki, Y. (2021). Alev Saçlı Çocuk Adlı yapıtın fantastik unsurlar açısından incelenmesi. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi – ÇEDED*, 4(2), 220-240. Doi numarası: 10.47935/ceded.951785
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8-14.

- Bozkaplan İ. D. (2010). *1990-2008 arası çocuk edebiyatımızda fantastik ve bilim kurgu romanlar üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Clute, J., & Grant, J. (Eds.). (1999). *The encyclopedia of fantasy*. Macmillan.
- Crabtree, B. F., & Miller, W. L. (1999). *Doing qualitative research*. Sage Publications. Thousand Oaks, CA.
- Dilidüzgün, S. (2012). Fantastik çocuk kitaplarında fantastik öğeleri belirleyen etmenler. S. Sever (Yay. Haz.). *III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu 05-07 Ekim 2011* içinde (s.607-612). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş çocuk yazını-yazın eğitimine atılan ilk adım*. (3.baskı). İzmir : Tudem Yayınları.
- Ertekin, A. (2013). *Fantastik yazın*. (1. baskı). Erzurum: Fenomen Yayıncılık.
- Ertem, C. (2006). *Fantastik Edebiyat ve Tekinsizlik Edebiyatı Kavramı Üzerine*. Akşit Göktürk" ü Anma Toplantısı: Yazın ve Çeviride Fantastik, İstanbul Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları, 11-23.
- Guin, U. L. (2006). *Kadınlar rüyalar ejderhalar*. İstanbul : Metis.
- Harms, J.M. (1975). Children's responses to fantasy in literature. *Language Arts*, 52(7), 942-946.
- Hatipoğlu, T. (2019). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında fantastik öge içeren metinlerin varlığı ve işleniş şekli*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Jackson, R. (2000). *Fantasy: Literature of Subversion*. New York: Routledge.
- Kartal, S. G. (2007). *Cumhuriyet dönemi Türk çocuk roman ve hikâyelerinde fantastik öğeler (1923-1960)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kayadibi, N. (2012). Aslı Der' in "Büyük Tuzak" adlı eserinin çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından incelenmesi. S. Sever (Yay. Haz.). *III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu 05-07 Ekim 2011* içinde (s.393-393). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Lukens, R. J., Smith, J.J. & Coffel, C. M (2018). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış* (Çev. C. Pamay). İstanbul : Erdem.
- Merriam, S. B., and Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2<sup>nd</sup> ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moran, B. (2004). *Türk romanına eleştirel bir bakış* (3. Baskı). İstanbul : İletişim .
- Neydim, N. (2003). *Fantastik çocuk edebiyatı yazınsallığa açılan bir kapı mı yoksa bir tehlike mi?*. Dünya Kitap. <https://gunisigikitapligi.com/haber/fantastik-cocuk-edebiyati-uzerine>. (Erişim Tarihi:22.05.2021).
- Özbaşı, S. (2020). Fatih Erdoğan'ın kitaplarında fantastik öğeler. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 3(1), 89-104.
- Özdemir, M. ve Hatipoğlu, T. (2019). 2006, 2015 ve 2018 Türkçe öğretim programlarının fantastik öğeler açısından incelenmesi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 37-46.
- Özkan, M. (2019). Aslı Der'in çocuk kitaplarında değerler eğitimi ve eserlerin Türkçe öğretimine katkısı. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Özlük, N. (2010), *Türk edebiyatında fantastik roman*, (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). London: Sage Publications, Inc.
- Piaget, J. (2013). *Çocuğun gözüyle dünya*. (Çev. İ. Yerguz) (3. Baskı). Ankara : Dost Kitabevi.
- Prasannan, M. (2018). Fantasy literature and Tolkien's theory on fantasies. *Epitome : International Journal of Multidisciplinary Research*, 4(4), 15-24.
- Rabkin, E. S. (Ed.). (1979). *Fantastic worlds: myths, tales, and stories*. Oxford University Press.
- Sertkaya, O. F. (2012). Etimoloji Nedir Ne Değildir: İsimden İsim Yapan +ay / +ey Eki Üzerine. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 19/1, 43-72.
- Sever, S. (2007). *Çocuk ve edebiyat* (3. Baskı). Ankara : Kök .
- Steinmetz, J. L. (2006) *Fantastik edebiyat* (Çev. H.F.Nemli). Ankara : Dost Kitabevi.
- Todorov, T. (2004). *Fantastik- edebî türe yapısal bir yaklaşım* (Çev. N. Öztokat). İstanbul: Metis Yayınları.
- Tunç, A. ve Akın, E. (2020). Miyase Sertbarut'un çocuk kitaplarında fantastik kurgu. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 45- 53.
- White, D. R. (1998). *A century of Welsh myth in children's literature*. London : Greenwood Press.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2018). Nitel araştırma yöntemleri (11.baskı). Seçkin.

## 2. Etkileşimli okuma etkinliklerinin yabancılara Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerisine etkisi

Özge SEÇKİN POLAT<sup>1</sup>

Sükran DİLİDÜZGÜN<sup>2</sup>

**APA:** Seçkin Polat, Ö. & Dilidüzgün, Ş. (2023). Etkileşimli okuma etkinliklerinin yabancılara Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerisine etkisi *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 18-37. DOI: 10.29000/rumelide.1316122.

### Öz

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkileşimli okuma etkinliklerinin yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırma karma yöntem temel desenlerinden açıklayıcı sıralı tasarım ile yürütülmüştür. Araştırmanın nicel kapsamında ön ve son test kontrol gruplu deneysel desen, nitel kapsamında ise görüşme ve içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın deney (n=19) ve kontrol (n=19) grupları İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nde B2 düzeyinde öğrenimine devam eden 38 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel veri toplama aracını Beydemir ve Susar Kırmızı (2012) tarafından geliştirilmiş olan "Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği", nitel veri toplama aracını ise yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturmaktadır. Elde edilen nicel veriler SPSS 26 programı, nitel veriler de içerik çözümleme yöntemi ile analiz edilmiştir. B2 kuru boyunca öğretim malzemesi olarak uzman görüşleri doğrultusunda seçilen özgün öyküler deney grubuna etkileşimli okuma etkinlikleri, kontrol grubuna ise standart okuma etkinlikleri ile uygulanmıştır. Araştırmanın nicel bulgularından elde edilen sonuçlara göre, öncelikle deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de pozitif yönde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Ancak, grupların son testlerine ait puan ortalamaları istatistiksel olarak karşılaştırıldığında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgular neticesinde, etkileşimli okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla yaratıcı yazma becerisi kapsamında gelişimlerinin anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel bulgularından elde edilen sonuçlar, etkileşimli okuma yönteminin öğrencilere okuma sürecine aktif katılım, motivasyonun artması ve yaratıcılığın gelişmesi konularında katkı sağladığını göstermiştir. Araştırmanın nitel ve nicel bulguları birlikte değerlendirildiğinde, etkileşimli okuma etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı sonucunda varılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Yabancı dil olarak Türkçe, öykü, etkileşimli okuma, yaratıcı yazma

## The Effect of interactive reading activities on creative writing skills in teaching Turkish as a foreign language

### Abstract

1 Doktora, İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (İstanbul, Türkiye), oseckinpolat@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6375-3040 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 12.04.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316122]

ETİK: Bu makale için İstanbul Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığının 12.04.2022 tarih ve 2022/76 sayılı yazısıyla ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

2 Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), sdilid@yahoo.com ORCID ID: 0000-0002-4094-5215

The aim of this research is to determine the effect of interactive reading activities on creative writing skills in teaching Turkish as a foreign language. The research was carried out with explanatory sequential design, one of the mixed method basic designs. Experimental design with pre-test and control group was used in the quantitative scope of the research, and interview and content analysis method was used in the qualitative scope. The experimental (n=19) and control (n=19) groups of the research consisted of 38 students who continue their education at the B2 level at the Istanbul University Language Center. The quantitative data collection tool of the research is the "Creative Writing Products Evaluation Scale" developed by Beydemir and Susar Kırmızı (2012), and the qualitative data collection tool is a semi-structured interview form. The quantitative data obtained were analysed with the SPSS 26 program and the qualitative data were analysed with the content analysis method. During the B2 level, the original stories selected as teaching materials in line with the expert opinions were applied to the experimental group with interactive reading activities and to the control group with standard reading activities. According to the results obtained from the quantitative findings of the study, first of all, a significant positive difference emerged in both the experimental and control groups. However, a statistically significant difference was found in favour of the experimental group when the mean scores of the post-tests of the groups were compared. As a result of these findings, it was concluded that the students in the experimental group, in which interactive reading activities were applied, were significantly more developed in terms of creative writing skills compared to the students in the control group. The results obtained from the qualitative findings of the research showed that the interactive reading method contributed to the students' active participation in the reading process, increased motivation and development of creativity. When the qualitative and quantitative findings of the study were evaluated together, it was concluded that interactive reading activities contributed positively to the creative writing skills of students learning Turkish as a foreign language.

**Keywords:** Turkish as a foreign language, short story, interactive reading, creative writing

## 1. Giriş

Okuma, dil edinimindeki temel alıcı becerilerden biridir. Okuma, okuyucunun belirli bilgileri kullanarak veya yapılandırarak metnin anlamına ulaşmak için metinle etkileşimde bulunduğu karşılıklı bir süreç olarak kabul edilmektedir. Harris ve Sipay'e (1990) göre okuma, yazılı dilin anlamlandırılarak yorumlanmasıdır. Akyol (2014) okumayı, okuyucu ve yazarın aktif iletişimini gerektiren anlamlandırma süreci olarak tanımlamıştır. Göktürk'e (2002) göre okuma, okuyucunun geçmiş, şimdi ve hatta gelecek yaşantıları ve okuduğu metin ile etkileşim içerisinde olma sürecidir. Okumaya dair yapılan tanımlardan bir sonuç çıkarmak gerekirse, Şahbaz'ın (2006) da belirttiği gibi okumanın temelinde anlama vardır. Okuma ve anlama birbirinden ayrı düşünülemez ve bireylerin okuma amacı anlamaktır (Duman, 2013).

Yabancı bir dilde okuma, dil yeterliliğini geliştirerek genel dil öğrenimine katkı sağlar. Anderson ve Cheng (2004)'in belirttiğine göre, bir dil öğrenen kişi okuma ile ne kadar çok meşgul olursa, dil becerisi de aynı derecede gelişmektedir. Yabancı dilde okuma, öğrencilerin yalnızca kelime dağarcığını, dilbilgisini ve anlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda onları hedef dilin kültürü ve toplumuyla tanıştırır. Rivers (1981) da yabancı dilde okumanın hedef dilin kültürü, o dili konuşanların düşünme tarzları, çeşitli sanatsal ve entelektüel ilgiler üzerindeki etkilerini daha iyi anlamaya yardımcı olduğuna işaret eder. Ayrıca, yabancı bir dilde okumak, yeni konuların ve fikirlerin keşfedilmesini mümkün kıldığı için öğrenciler için oldukça motive edici olur. Krashen (2004),

okumanın hedef dilde motivasyonun ve katılımın artmasına yol açtığını belirtir. Bu bağlamda, okuma, dil yeterliliği ve kültürlerarası yeterlilik gelişiminde etkin bir rol oynar.

Okuma sürecinin tanımlanmasında metnin okuyucu tarafından anlamlandırılma şekline ilişkin farklı teorik bakış açıları sunulur ve sonuç olarak üç farklı okuma modeli üzerinde durulur. Bu modeller alan yazında aşağıdan yukarıya, yukarıdan aşağıya ve etkileşimli okuma olarak adlandırılır. Aşağıdan yukarıya okuma modelinde okuyucunun art alan bilgisinin dikkate alınmaması, yukarıdan aşağıya okuma modelinde ise okuyucunun dilsel bilgilerine çok fazla güvenilmesi nedeniyle bu iki modelin eleştirilerek dil kuramcıları tarafından yetersiz bulunması etkileşimli okuma modellerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu modelde okuyucu, okuduğunu anlamlandırmak için sözcük, tümce, metin içi ve dışı bağlamlar arasında bir ilişki kurar (Kuzu, 2003). Öncelikle, okuyucu metin ile genel bir etkileşime girer. Okuyucu, metinden edindiği bilgiye ve kendi art alan bilgisine dayanarak metindeki bilgileri anlamlandırır (Carrell ve Eisterhold, 1983). Bu yaklaşım aynı anda işleyen farklı bilişsel becerilerin etkileşimini ifade eder. Okuma, hem alt düzey otomatik tanıma becerilerini hem de üst düzey anlama ve yorumlama becerilerini içerir (Rayner & Pollatsek, 1989).

Etkileşimli okuma okuyucunun kendi düşünceleri, duyguları ve deneyimleriyle aktif olarak metinle etkileşim kurmasını sağlayan bir okuma sürecidir. Geleneksel yöntemlerden farklı olarak öğrencilerin aktif bir şekilde okuma sürecine katıldıkları, düşünme becerilerini geliştirdikleri ve öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini de sağladıkları okuma stratejisidir (Neuman, 2018). Etkileşimli okuma yöntemini gelenekselden ayıran temel özellik okuma sürecinde öğretmen ve öğrenci arasında daha fazla etkileşimin olmasıdır (Dixon- Krauss, Januszka & Chae, 2010). Bunun yanı sıra, etkileşimli okumada öğrenciler pasif dinleyici ve okuyucu rolünden çıkarak metni değerlendiren, sorular soran ve okudukları öyküyü anlatan kişiler olurlar (Lonigan vd., 1999). Okuma esnasında soruların sorulması ve metne dair konuşulmasında öğretmen öğrencilere model olur. Bu durum, öğrencilerin anlama stratejilerini uygulamalarına yardımcı olmak adına oldukça iyi bir fırsattır. Öğretmenin modellemesi ile öğrenciler önceki bilgilerini harekete geçirebilir, metinle ilgili tahminlerde bulunabilir, sorular sorabilir, metnin içeriğinden yeni sözcüklerin anlamlarına ilişkin çıkarımda bulunabilirler.

Yabancı dil öğretiminde etkileşimli okumanın amacı öğrencinin okuduğu metindeki bilgileri daha iyi anlamasına ve hatırlamasına yardımcı olmak ve metinle daha derin bir etkileşimi teşvik etmektir. Etkileşimli okuma sürecinde sorulan açık uçlu sorular öğrencilerin sözel dil becerilerini geliştirmelerinde önemli rol oynar. Okuma sürecindeki bu etkileşimler öğrencilerin daha aktif olmalarını, okudukları metindeki kelimelerin anlamlarını sorgulamalarını ve üzerinde düşünmelerini sağlar. Bu durum da öğrencilerin bilişsel stratejileri geliştirmelerine ve dil yapılarını öğrenmelerine imkan sağlar (Wixson, 2017).

Etkileşimli okuma sürecinde metne dair sorular sorulması ve grup içerisinde tartışılması öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine de katkı sağlar. Öğrenciler soruları cevaplamak ya da soru sormak için konuya dair önceki bilgilerinden yararlanırlar ve metinle ilişki kurarlar. Bu durum da öğrenmenin daha kalıcı olmasını mümkün kılar (Cutspec, 2006). Bununla birlikte, sınıf içerisinde farklı kültürlerden gelen öğrencilerin de aktif bir şekilde bu konuşmalara katılmaları, kendi yaşamlarından da örnekler sunarak görüşlerini bildirmeleri öğrencileri sosyal açıdan da yapılandırır. Öğrenciler bu sayede edindikleri bilgileri farklı bakış açıları ile incelerler ve gerektiği durumda kullanırlar (May ve Bingham, 2015). Ayrıca, sınıf içerisinde farklı deneyimlerin paylaşılması metnin de daha kolay anlaşılmasını sağlayarak öğrenmeyi daha eğlenceli ve etkin kılar (Sipe, 2002). Bununla birlikte, öğrencilerin kendi başlarına okuduklarında tam olarak anlayamadıkları metinler, etkileşimli



okuma sürecinde öğretmenleri ve arkadaşlarıyla konuşmaları yani etkileşime geçmeleri sayesinde daha anlamlı hale gelir (Johnson ve Keier, 2010).

Yabancı dilde okuma becerisi öğrencilerin anlama yetisini ve kelime dağarcığını geliştirerek öğrencilerin diğer dil becerileri olan yazma, konuşma ve dinlemede de daha etkin olmalarını sağlar (Şen, 2015). Diğer dil becerileri ile karşılaştırıldığında yazma becerisi en son, aynı zamanda da en zor gelişen beceri olarak kabul edilir, çünkü yazma becerisi diğer dil becerilerinin bir sonucudur. Zamel (1982) yazmanın dil yeterliliğinin bir göstergesi olduğunu ve öğrencilerin geliştirmesi gereken alanları belirlemeye yardımcı olabileceğini savunur.

Yazma, öğrencilerin birbiri ile bağlantılı sözcük ve cümleleri dil bilgisi, yazım kuralları ve noktalama işaretlerine uygun bir şekilde sıralamaları ile birlikte, okuma, düşünme ve ifade becerilerini de dahil etmelerini gerektiren uzun bir süreçtir (Ungan, 2007). Güneş (2013) de yazmayı bireyin zihnindeki duyguları, düşünceleri ve olayları paylaşması, yani bir çeşit iletişim kurma yolu olarak tanımlar.

Yazma türlerine dair alan yazın incelendiğinde farklı sınıflandırmalar ile karşılaşılır. Göğüş (1978) yazma türlerini amaç, kapsam ve dil yapısı ile bağlantılı olarak bilgilendirme yazıları ve yaratıcı yazılar olarak iki sınıfta inceler. Benzer şekilde, yazma türleri Burns ve Lowe (1966) tarafından da yaratıcı ve işlevsel yazma olarak ayrılır (akt.Öztürk,2007). Yazma türlerinden biri olan yaratıcı yazma, yazma çalışmalarının en ileri ancak bir o kadar da zevkli aşamasını oluşturur. Bu aşamada birey kendi düşsel dünyasında özgürce dolaşırken aynı zamanda yaratmanın ve hatta oyun oynamanın zevkine varır (Gündüz ve Şimşek, 2011). Yabancı dil öğretimi bağlamında da yaratıcı yazma, öğrencilere dil becerilerini anlamlı ve ilgi çekici bir şekilde uygulama fırsatları sağlaması nedeniyle oldukça değerli bir araçtır.

Bireylerin biçim ve içeriğini kendilerinin oluşturduğu yaratıcı yazma için birbirini tamamlayan farklı tanımlar yapılmıştır. Yaratıcı yazı, bireylerin düşüncelerini, duygularını ve bakış açılarını anlamlı ve ilgi çekici bir şekilde iletebilmeleri için dili kullanmalarına izin veren bir kendini ifade biçimidir (Perry, 2014). Harper'a (2007) göre yaratıcı yazma, fikirlerin ve deneyimlerin benzersiz ve yenilikçi bir biçimde keşfedilmesi için metafor, imge ve sembolizm gibi edebi tekniklerin kullanılma sürecidir. Aşlıoğlu'nun (1993) ifadesiyle, dış dünyaya dair izlenimlerin olağandan farklı bir şekilde sunulmasıdır. Benzer şekilde Bulut (2012) da özünde yaratıcılık olan yaratıcı yazmayı bireylerin yaratıcılıklarını kullanarak dış dünyadan edindikleri izlenimleri kendi hayal dünyalarında yeniden oluşturarak farklı bir tarz ile ortaya koymaları olarak tanımlar.

Yabancı dil öğretimi sürecinde yaratıcı yazma etkinliklerinin kullanılması öğrencilerin dil becerilerini, eleştirel düşünme becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirmeleri açısından katkı sağlar. Yaratıcı yazma çalışmalarının temel amacı yabancı dil öğrenen öğrencilerin tekdüze yazılar yerine kendi duygu ve düşüncelerini özgün ve ilgi çekici bir şekilde ifade etmelerini sağlamak olmalıdır (Temizkan,2010). Koçak (2013) da yaratıcı yazmanın öğrencilere akıllarından geçen duygu, düşünce veya fikirleri özgür bir şekilde ifade edebilme olanağı sunduğunu belirtir. Bunun sonucu olarak da öğrenciler yaratıcı yazma sürecinde kendilerini keşfederek yaratma güçlerini dolayısıyla da kendilerine güveni geliştirirler.

Yaratıcı yazma çalışmalarının yukarıda ifade edilen amaçlarına ulaşabilmesi için öğretim sürecinde akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntılı düşünebilme gibi becerilerin kazandırılmasına yönelik öğretim stilleri uygulanmalıdır (Orhon, 2014). Öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilecekleri ve

bu becerilerini destekleyecek yöntem ve tekniklerin kullanılması çalışmaların etkinliği açısından oldukça önemlidir (Bayat, 2016; Susar Kırmızı ve Beydemir, 2012).

İletişimsel dil öğretimi kapsamında, dil becerilerinin öğretimine yönelik araştırmalar, dilin anlamlı kullanımını sağlamak amacıyla dört temel dil becerisinin bütünleşik olarak ele alındığı öğretim sürecine odaklanır. Bu nedenle, öğretim materyallerinin tasarlanmasında temel dil becerilerine yönelik etkinliklerin iç içe geçtiği anlam odaklı girdi ve çıktılarının sunulması önem kazanır (Nation, 2008). Okuma ve yazma etkinlikleri birbirlerini karşılıklı olarak güçlendirerek öğrenmeyi desteklerler (Giesen, 2001) Okuma metinleri ile sağlanan anlamlı girdiler, okuma sonrasında yazma sürecinde anlamlı çıktılarının oluşmasına neden olur (Nation & Macalister, 2010).

Etkileşimli okuma; öğrencileri metni irdelemeye, metne sorular sormaya, metinle ilgili tahminlerde bulunmaya ve metnin yapısını çözümlenmeye iten bir okuma türüdür. Bu nedenle öğrencilerin sözcük dağarcıklarını genişletmelerine, okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Benzer şekilde yaratıcı yazma da öykü, deneme veya şiir gibi özgün yazılı eserlerin üretilmesini içerir. Bir diğer deyişle; dilbilgisi, sözcük dağarcığı ve sözdizimi gibi dilsel yeterliklerin yanı sıra yaratıcılığı, hayal gücünü ve eleştirel düşünmeyi gerektirir. Yaratıcı yazma etkinlikleri öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine, duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine yardımcı olur. Yabancı dil öğretiminde etkileşimli okuma etkinlikleri öğrencilerin bir metinle etkileşime girerek kendi yazıları için düşünce geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Bu bağlamda, yabancı dil öğretiminde etkileşimli okuma ve yaratıcı yazma arasında birbirini pekiştiren ve dil öğrenme sürecine katkıda bulunan bir bağlantı olduğu düşüncesinden yola çıkarak etkileşimli okuma etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkisi araştırmanın konusunu oluşturmuştur.

## 2. Yöntem

### 2.1 Araştırmanın modeli

Çalışmada; etkileşimli okuma yöntemi ile hazırlanan etkinliklerin uygulanması, yaratıcı yazma becerilerinin ölçülmesi doğrultusunda alınan nicel veriler, uygulanan etkileşimli okuma etkinlikleri hakkında öğrencilerin görüşlerinin alınması bağlamında nitel verilerle ilişkilendirilip değerlendirileceğinden karma yöntem kullanılmıştır. Bu yöntem, nitel ve nicel verilerin birlikte toplanarak analiz edilmesi ve bu analizler sonucunda elde edilen verilerin birleştirilerek yorumlanması anlamına gelir (Creswell & Plano Clark, 2018). Karma yöntem, daha gerçekçi sonuçlara ulaşılması bakımından önemli bir araştırma yaklaşımıdır. Olaylar ve olgular karmaşıktır, tek yönlü değildir, bu nedenle farklı yöntemlerin bir arada kullanılarak analiz edilmeleri gerekir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Karma yöntemin uygulanmasında farklı araştırma desenleri kullanılmaktadır. Bu çalışmada araştırmanın amacına uygun olarak karma yöntem araştırması temel desenlerinden açıklayıcı sıralı karma desen kullanılmıştır. Bu desen, nicel verilerin toplanarak analiz edilmesi ile başlar ve nitel verilerin toplanarak analiz edilmesi ile devam eder (Toraman, 2021). Nitel veriler, nicel verilerden elde edilen bulguları destekleme görevi görür (Creswell & Plano-Clark, 2018). Nitel ve nicel verilerin toplanması farklı zamanlarda yapılmasına rağmen, her iki veri çeşidinin araştırmaya katkısı eşit seviyededir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırmanın nicel boyutunda ön-test ve son-test kontrol gruplu deneysel desen uygulanmıştır. Çalışma gruplarının oluşturulmasında uygulamanın yapıldığı kurumdaki sınıflar kullanılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretilen B2 düzeyi sınıflarından birisi deney, diğeri kontrol grubu olarak yansız bir şekilde belirlenmiştir. Mevcut sınıfların kullanılması, bir diğere deyişle katılımcıların seçkisiz atanmaması bakımından bu çalışma yarı deneysel model kapsamındadır (Fraenkel & Wallen, 2009). Deneysel desende araştırmacının hazırlamış olduğu farklı yöntemlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu çalışmada araştırmanın gruplar üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişkeni etkileşimli okuma etkinlikleri, bağımlı değişkeni ise yaratıcı yazma becerisidir. Bu tür çalışmalarda ölçme işlemi deney ve kontrol grupları üzerinde deneysel işlemten önce ve sonra olmak üzere iki defa uygulanır. Ölçme işlemlerinin uygulanmasının ardından da her iki gruba ait puanlar karşılaştırılır (Büyüköztürk vd., 2018).

Araştırmanın nitel boyutunda öğrencilerin etkileşimli okuma etkinlikleri ve yaratıcı yazma çalışmalarına dair görüşlerinin alınması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hem uygulama sürecinde hem de nicel verilerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda süreç içerisinde hazırlanmıştır. Nicel verilerin analizinin ardından deney grubundan rastgele yöntemle seçilen öğrenciler ile görüşme yapılmış ve çalışmanın amaçları kapsamında öğrencilerin görüşleri alınmıştır.

## 2.2. Evren ve örneklem/katılımcılar

Araştırmanın evrenini Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde öğrenim gören ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 dil yeterliliğine sahip öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi’nde B2 düzeyinde öğrenim gören 38 öğrenciden oluşmaktadır. B2 düzeyindeki sınıflardan biri deney ve biri kontrol grubu olacak şekilde iki şube belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupları yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Yaşları 18-45 arası değişen katılımcılardan deney grubunda 19 (11 K, 8 E), kontrol grubunda 19 öğrenci (12 K, 7 E) bulunmaktadır. Çalışma grubundaki tüm öğrenciler İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi tarafından yapılan B1 kur geçme sınavında başarılı olarak B2 kuruna başlamaları nedeniyle dil yeterliği açısından denk olarak kabul edilmiştir. Bununla birlikte, müfredat ve ders kitabı açısından da aynı eğitimi almaktadırlar. Her bir öğrenci en az lisans derecesinde bir eğitime sahiptir. Öğrencilerin gelmiş oldukları ülkeler açısından sayıları karşılaştırıldığında; Deney Grubu’nda 4 Avrupa, 10 Asya, 4 Afrika ve 1 Amerika; Kontrol Grubu’nda ise 5 Avrupa, 9 Asya, 3 Afrika ve 2 Amerika olduğundan grupların denk olduğu söylenebilmektedir.

## 2.3. Veri toplama araçları

### 2.3.1. Yaratıcı yazma ürünlerini değerlendirme ölçeği

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere uygulanan etkileşimli okuma etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkisini inceleyen bu araştırmanın nicel kısmını oluşturan aşamasında çalışma grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin gelişip gelişmediğini ölçmek amacıyla Beydemir ve Susar Kırmızı (2012) tarafından geliştirilmiş olan “Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçeğin seçilmesinin nedeni ölçek maddelerinin yalnızca yaratıcı yazma becerilerini ölçmeyi hedeflemesidir. Ölçek, yaratıcı yazma kazanımları kapsamında 25 maddeden oluşmaktadır. Değerlendirme sonucunda bir öğrenci en az 25 en fazla 125 puan alabilmektedir. Bu ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucunda ölçeğe son şekli verilirken korelasyon katsayısı 0.72 olarak hesaplanmıştır.

### 2.3.2. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Öğrencilerin etkileşimli okuma etkinlikleri ve bu etkinliklerin yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkisine dair görüşlerinin alınması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu düzenlenmiştir. Seidman'a (2013) göre görüşmeler, eğitim ve diğer sosyal çalışmalar ile ilgili olarak oldukça etkili bir fikir edinme yoludur. Bu bağlamda, uzman görüşleri doğrultusunda çalışmanın araştırma soruları kapsamında ve nicel verilerden elde edilen sonuçları destekler nitelikte sorular hazırlanmıştır.

### 2.3.3. Yaratıcı yazma için girdi

Deney ve Kontrol Grubu'nu oluşturan öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini değerlendirebilmek için yaptırılacak yaratıcı yazma çalışmasının belirlenmesi aşamasında yaratıcı yazma etkinliklerine dair alan yazın taraması yapılmış ve yazınsal metinlerle yapılan yaratıcı yazma çalışmalarında uygulanabilecek yöntemler değerlendirilmiştir (İpşiroğlu, 2006; Binyazar&Özdemir, 2006; Gülsoy, 2019; Oral, 2014; Brand, 1980; Raimes, 1983). Değerlendirmeler sonucunda, uzman görüşleri de alınarak bu çalışmanın ön test ve son test aşamasında hem kontrol grubuna hem deney grubuna Ferit Edgü'nün (2005) Binbir Hece adlı kitabında bulunan Kardeşler adlı küçürek öykü verilmiştir. Küçürek ya da minimal öyküler, kısa öykülerin oldukça küçülmüş şekilleridir. Bu küçülme bazen bir cümleye kadar varabilmektedir. Kısa ama öz olan bu öykülerde uzun detaylı betimlemelere yer verilmez. Zaman, mekân, olay ve karakterler sezgisel bir biçimde ifade edilir (Demir, 2012). Küçürek öykülerin bu özelliklerinden yola çıkarak, bu çalışmada da öğrencilere verilen küçürek öykünün, öğrenciler tarafından kısa bir öyküye dönüştürülmesi istenmiştir.

### 2.4. Verilerin toplanması

Etkileşimli okuma etkinliklerinin yaratıcı yazma becerisine etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada veri toplama sürecine başlamadan önce deneysel süreçte kullanılacak olan metinlerin seçimi, etkinliklerin hazırlanması, ön test ve son testte kullanılacak olan yaratıcı yazma etkinliğinin belirlenmesi aşamaları tamamlanmıştır.

#### 2.4.1. Deneysel süreçte kullanılacak metinlerin seçimi

Çalışmanın deneysel sürecinde kullanılacak olan metinler çalışmanın temelini oluşturacaklarından büyük önem taşırlar. Metinler üzerine uzman görüşlerine başvurmadan önce, araştırmacı tarafından alan yazın taramalarından elde edilen bilgiler ışığında çalışmanın amaçları ve çalışma grubunun özellikleri de dikkate alınarak öykü seçim ölçütleri belirlenmiştir. Belirlenen ölçütler için alan uzmanı iki öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuş, ve gerekli düzenlemeler yapılarak bir form oluşturulmuştur (Tablo 1). Oluşturulan formda, her ölçüt için yer alan seçeneklerden "Uygun" 3 puan, "Kısmen uygun" 2 puan, "Uygun Değil" ise 1 puan olarak değerlendirilmektedir.

**Tablo 1.** Öykü Seçim Ölçütleri

Ölçütler	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Görüş ve Öneriler
Öykünün uzunluğu				
Öykünün konusu				
Öykünün dili				
Konunun ilgi çekiciliği				
Öykü unsurlarını barındırması (olay, yer, zaman, karakter)				
B2 dil yeterlilik düzeyi bakımından uygunluğu				

Formun hazırlanmasının ardından, araştırmacılar tarafından Türk edebiyatının farklı dönemlerinden öykü kitapları incelenmiş ve ölçütler doğrultusunda bir metin havuzu oluşturulmuştur. Bu aşamada, öykünün uzunluğu eleme açısından önemli bir ölçüt olmuştur, seçilen öykünün deneysel süreç içerisinde kısıtlı ders saatinde uygulanması gerektiğinden 2500 kelimeyi geçmemesine ve öykünün etkileşimli okuma modeline dayalı etkinliklere uygun olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca, çalışmanın ön test ve son test aşamalarında uygulanacak olan yaratıcı yazma etkinliği de göz önünde bulundurularak belirlenen okuma ve yazma kazanımları dikkate alınmıştır. 25 öykü içinden belirlenen 13 öykü alan uzmanı 4 akademisyenin görüşüne sunulmuş ve ölçütler doğrultusunda en çok puan alan 4 öykü uygulama için seçilmiştir.

**Tablo 2.** Etkileşimli Okuma Çalışmaları için Seçilen Öyküler

Öykü	Yazar
Kalemler	Yaşar Kemal
Geyikler, Annem ve Almanya	Nursel Duruel
Müthiş Bir Tren	Sait Faik Abasıyanık
Büyük İkramiye	Şermin Yaşar

#### 2.4.2. Etkileşimli okuma etkinliklerinin uygulanması

Deneysel süreçte kullanılacak olan öykülerin seçilmesinin ardından araştırmacılar tarafından her bir öykü için kontrol ve deney gruplarında uygulanacak olan ders planları hazırlanmıştır. Deney grubu için hazırlanan ders planları etkileşimli okuma etkinlikleri kapsamında tasarlanmıştır. Bununla birlikte, kontrol grubu için ise etkileşimli olmayan okuma etkinliklerini kapsayan ders planları hazırlanmıştır.

##### 2.4.2.1. Pilot uygulama

Araştırma için gerekli verileri toplamaya başlamadan önce güvenilirliği doğrulamak için, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nde B2 düzeyinde öğrenim gören 16 öğrenci ile pilot çalışma yapılmıştır. Pilot uygulama toplam 4 hafta sürmüştür. Pilot çalışma hazırlanmış olan ders materyallerinin uygulanabilirliğini görmek, beklenmeyen sorunları belirlemek ve etkinlikler için ayrılan süreyi değerlendirmek amacıyla yürütülmüştür. (Robson 2015), deneysel araştırmalarda bağımlı ve bağımsız değişkenlerin haricinde araştırmacılar tarafından ön görülemeyen durumların oluşabileceğini ve bu nedenle bu tür araştırmalarda pilot çalışma yapılmasının gerekliliğini vurgular. Pilot çalışmada öncelikle araştırmanın ön test ve son test aşamasında kullanılacak olan yaratıcı yazma çalışması uygulanmıştır. Bu çalışmayla, deneysel uygulama aşamasından önce öğrencilerin yazma etkinliği için

ihtiyaçları olan süre belirlenmiş ve etkinliğin öğrenciler açısından anlaşılır olduğu görülmüştür. Daha sonra, 16 öğrenciye ait yaratıcı yazma çalışmaları alanında uzman 3 farklı değerlendiriciye gönderilmiş ve değerlendiriciler arası güvenilirlik testi yapılmıştır. Güvenirlik testi sonucunda değerlendiriciler arası korelasyon katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur ve bu da değerlendiriciler arasında yüksek uyum olduğunu göstermektedir. Asıl çalışmadaki yaratıcı yazma çalışmalarını değerlendirenler ile pilot çalışmadakiler aynı değerlendiricilerdir. Buna ek olarak, gerçek çalışmada okuma etkinliklerinin tamamlanmasında karşılaşılabilecek herhangi bir sorunun öngörülmesi açısından her bir ders planı için de pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamanın sonucunda seçilen öykülerin araştırmanın amacına uygun olduğu ve öğrencilerin oldukça ilgisini çektiği sonucuna varılmıştır. Öğrenciler derse ilgi göstermiş, aktif bir katılım sağlamışlardır. Pilot uygulama sonucunda öğrencilerin görüş ve önerileri de alınmıştır. Bunun sonucu olarak, yalnızca öykülerin işleniş sıralamasında bir değişiklik yapılmış ve öğrencilerin ders esnasında sormuş oldukları sorulara istinaden de öykülerin o bölümlerine daha açıklayıcı ve anlamayı kolaylaştırıcı yeni sorular eklenmiş ya da soru şekli değiştirilmiştir.

#### 2.4.2.2. Deneysel işlem

Deneysel süreçte kullanılacak olan metinlerin seçilmesi ve etkinliklerin hazırlanmasının ardından uygulamanın yapıldığı İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'ne başvurularak gerekli resmi izin alınmıştır. B2 düzeyindeki sınıflardan biri kontrol biri de deney grubu olarak belirlenmiştir. Etkinliklerin öncesinde iki gruba da ön test olarak daha önceden belirlenen yaratıcı yazma çalışması yaptırılmıştır. Bir diğer deyişle, öykü unsurları detaylı ve açık bir şekilde betimlenerek öğrencilerden kısa bir öykü yazmaları istenmiştir.

Ön testin ardından okuma etkinliklerini uygulama süreci başlamıştır. Deneysel işlem toplam 6 hafta sürmüştür. Uygulamanın yapıldığı B2 sınıflarında eğitim süresi 7 haftadan oluşmaktadır, eğitimin son haftasında ise öğrencilere kurum tarafından bir kur atlama sınavı yapılmaktadır. Uygulamanın başında araştırmacılardan biri tarafından hem kontrol hem de deney grubu ile ders müfredat kapsamı dışında kısa öyküler işlenmiştir. Aynı öykü deney grubuna etkileşimli okuma etkinlikleri ile; kontrol grubuna ise etkileşimli olmayan etkinlikler ile işlenmiştir. Öykülerin tamamlanmasının ardından yine her iki gruba da ön test aşamasında yaptırılan yaratıcı yazma etkinliği son test olarak verilmiş ve 6 haftalık deneysel süreç tamamlanmıştır.

#### 2.4.3. Öğrencilerle görüşme yapma

Son olarak, deney grubundan rastgele seçilen ve sözlü onayı alınan 5 öğrenci ile görüşmeler yapılmış ve uygulamaya ilişkin görüşleri alınmıştır.

#### 2.5. Verilerin çözümlenmesi

Deneysel işlemin ön test ve son test aşamasında öğrencilerin yazmış oldukları yaratıcı yazma çalışmalarından elde edilen sonuçlar araştırmanın nicel verilerini oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test aşaması olarak yazdıkları bu çalışmalar alanda deneyimli ve pilot çalışma aşamasında da güvenilirlik testine katkı sağlayan 3 farklı değerlendiriciye gönderilmiş ve her bir çalışma araştırmanın veri ölçme aracı olan Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği ile puanlanmıştır. Her bir değerlendirciden elde edilen sonuçlar istatistiksel olarak değerlendirilerek son puan elde edilmiştir.

Çalışmanın nicel verilerinin analizinde doğru istatistiksel yöntemlere karar verebilmek adına nicel veriler analiz edilmeden önce normal dağılımın sağlanıp sağlanmadığına yönelik testler yapılmıştır. Verilerin normal dağılımının test edilebilmesi için Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Shapiro-Wilk testinin kullanılmasının nedeni katılımcı sayısının 38 ( $n=38$ ) olmasıdır. Örneklem büyüklüğünün 50'den küçük ( $n<50$ ) olması durumunda Shapiro-Wilk testinin uygulanması gerekir (Gissane, 2016). Shapiro-Wilk testi yorumlanırken anlamlılık değerine ( $p$ ) bakılır. Bu değer  $.05$ 'ten büyük olması ( $p > 0.05$ ) verilerin normal dağılım gösterdiği anlamına gelir. Bu durumda, verilerin analizinde parametrik testler uygulanır. Bununla birlikte,  $p$  değerinin  $.05$ 'ten küçük olması ( $p<0.05$ ) da veri dağılımının normal olmadığı anlamına gelir. Bu gibi durumlarda da verilerin analizinde parametrik olmayan testlerin uygulanması gerekir (Field, 2013).

Shapiro-Wilk testinin yanı sıra, verilerin normallik dağılımlarının incelenmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerine de bakılmıştır. Bu değerlerin yorumlanması ile ilgili olarak alan yazında farklı yorumlarla karşılaşılır. Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham'a (2013) göre çarpıklık dağılımı bir simetri ölçüsüdür ve bu değer  $+/-1$  aralığında olması durumunda sağa ya da sola bir sapma olmamaktadır, bu da verilerin bu değer aralığında normal bir dağılım sergilediğini gösterir. Bununla birlikte, George ve Mallery (2010)'e göre, sosyal bilimlerdeki uygulamalara bağlı olarak değerler  $+2/-2$  olarak da kabul edilebilir. Eroğlu (2010) da bu değerlerin  $+3$  ile  $-3$  arasında da olabileceğini belirtir.

Bu çalışmadaki deney ve kontrol gruplarının ön ve son testleri için normallik testinden elde edilen değerler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Tablo 3).

**Tablo 3.** Deney ve Kontrol Grubu Normallik Değerleri

Gruplar	Testler	Ön test	Son test
Kontrol Grubu	Çarpıklık	-0,416	-1,377
	Basıklık	-0,086	1,890
	Shapiro-Wilk	0,669	0,130
Deney Grubu	Çarpıklık	-0,750	-0,284
	Basıklık	2,116	-0,975
	Shapiro-Wilk	0,089	0,387

Tablo 3'te görüldüğü üzere kontrol grubunun ön ve son testlerinin puanlarından elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayıları  $-1,377$  ile  $1,890$  arasındadır. Deney grubunda ise bu katsayılar  $2,116$  ile  $-0,975$  arasındadır. Belirtilen değerlere göre, kontrol ve deney gruplarının ön ve son testlerine ait çarpıklık ve basıklık katsayıları  $-3$  ile  $+3$  arasındadır. Sonuçlardan görüldüğü üzere bu verilerde normal dağılım sağlanmıştır. Buna ek olarak, Shapiro-Wilk testi sonucunda kontrol grubunda elde edilen anlamlılık değerleri  $0,669$  ve  $0,130$ ; deney grubunda ise  $0,089$  ve  $0,387$ 'dir. Sonuç olarak, anlamlılık değerleri  $0,05$ 'ten büyüktür ( $p>0,05$ ) ve veriler normal dağılım özelliği göstermektedir. Elde edilen veriler sonucunda, deney ve kontrol gruplarının ön ve son test puanlarının karşılaştırılması için parametrik bir test olan T-testi, Bağımsız Örneklem T-testi, uygulanmıştır. Aynı şekilde, son testler arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için de Bağımsız Örneklem T-Testi kullanılmıştır. Grupların kendi içerisinde değerlendirilmesi amacıyla her iki gruba ait ön ve son test puanları Bağımlı Örneklem T-testi ile incelenmiş ve aralarında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda deney grubunda bulunan katılımcılar ile yapılan görüşmeler içerik çözümleme yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu araştırmanın veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile görüşmeler yürütülmüştür. Görüşme esnasında ses kaydı yapılarak sonrasında yazılı hale getirilmiştir. Düz metin haline getirilen veriler çözümlenerek kod listeleri oluşturulmuştur. Kodların oluşturulmasının ardından temalar belirlenmiş ve düzenlenmiştir. Son olarak da bulgular tanımlanarak yorumlanmıştır.

### 3. Bulgular

#### 3.1. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin bulgular

##### 3.1.1. Yaratıcı yazma ürünleri değerlendirme ölçeği puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okuma etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisini ölçmek amacıyla çalışmanın ön test ve son test aşamalarında uygulanan yaratıcı yazma çalışmaları Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği kullanılarak değerlendirilmiş ve buradan elde edilen puanlar temel alınarak çözümlenmeler yapılmıştır. Bu bağlamda, öncelikle deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Daha sonra gruplar içerisinde öğrencilerin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması yapılmış ve ardından her iki grubun son test puan ortalamaları kıyaslanmıştır.

##### 3.1.1.1. Ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

DeneySEL işlemin başında hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilere yaratıcı yazma çalışması uygulanmış ve bu çalışmalar Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Yapılan bu testin ve değerlendirmenin ardından, her iki grubun ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için bağımsız örneklem T-testi yapılmıştır. Testten elde edilen sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcı Yazma Ürünleri Değerlendirme Ölçeği Ön Test Puanlarının Bağımsız Grup T-testi Sonuçları

Gruplar	N	X	s.s	s.d	t	p
Kontrol Grubu	19	56.1579	19.48008	36	1.334	.191
Deney Grubu	19	63.6842	15.00390			

Tablo 4'te kontrol grubunun ön test puanları ortalaması 56.1597; deney grubunun ön test puanları ortalaması ise 63.6842 olarak gösterilmektedir. Ortalama puanların karşılaştırılması ile elde edilen t değeri 1,617'dir ve bu değere göre anlamlılık değeri 0,191 olarak belirtilmiştir. Anlamlılık değerinin 0,05'ten büyük olması nedeniyle ( $p > 0,05$ ) karşılaştırılan puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durumda deneySEL işlem öncesinde kontrol ve deney gruplarının seviye bakımından birbirlerine denk oldukları söylenebilir.



### 3.1.1.2. Deney ve kontrol grupları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Ön test aşamasında olduğu gibi son testte uygulanan bu çalışmalar yine Yaratıcı Yazma Ürünleri Değerlendirme Ölçeği kullanılarak aynı değerlendiriciler tarafından puanlanmıştır. Değerlendirmenin ardından çalışmanın amacı kapsamında etkileşimli okuma etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkisini görebilmek amacıyla her iki grubun ön ve son test puanları bağımlı grup T-testi ile karşılaştırılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması amacıyla uygulanan bağımlı grup T-testinin sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Deney Grubunun Yaratıcı Yazma Ürünleri Değerlendirme Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı Grup T-testi ile Karşılaştırılması

Test	N	X	s.s	s.d	t	p
Ön Test	19	63.6842	15.00390	18	-3.514	.002
Son Test	19	74.9474	12.06222	18		

Tablo 5' e bakıldığında deney grubuna ait ön test puan ortalamalarının 63.6842; son test puan ortalamalarının da 74.9474 olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarında gözlenen artışa dayalı olarak t değeri -3,514 olarak hesaplanmış ve bu değer baz alındığında anlamlılık değeri 0,002'dir. Bu değer 0,05'ten küçük olması ( $p < 0,05$ ) ön ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması amacıyla uygulanan bağımlı grup T-testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Kontrol Grubunun Yaratıcı Yazma Ürünleri Değerlendirme Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı Grup T-testi ile Karşılaştırılması

Test	N	X	s.s	s.d	t	p
Ön Test	19	56.1579	19.48008	18	-2.876	.010
Son Test	19	61.2632	15.49137			

Tablo 6'ya göre kontrol grubundaki katılımcıların ön test puanlarının ortalaması 56,1579, son test puanlarının ortalaması da 61.263'dir. Puan ortalamalarındaki artışa bağlı olarak t değeri -2,876 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda da anlamlılık değeri 0,010 olarak belirtilmiş ve bu da kontrol grubundaki öğrencilerin ön ve son test puanlarının arasında anlamlı bir fark bulunduğu anlamına gelmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması amacı ile yapılan bağımlı grup T-test sonuçlarına göre, her iki grupta da öğrencilerin istatistiksel olarak anlamlı bir ilerleme gösterdiği görülmektedir. Gruplar içerisinde ortalama puanların farklarına bakıldığında kontrol grubu için ön test ve son test puanları arasındaki fark 5,10 iken deney grubunda bu fark 11,263'tür. Bu sonuçlara göre deney grubundaki etkileşimli okuma etkinliklerinin kontrol grubundaki etkileşimli olmayan okuma etkinliklerine göre yaratıcı yazma becerileri üzerinde daha çok etki sağladığı söylenebilir, ancak ortaya çıkan bu farkın istatistiksel olarak da anlamlı olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla grupların son test puan ortalamaları da karşılaştırılmıştır.

### 3.1.1.3. Son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Son olarak, sadece deney grubunda yürütülen etkileşimli okuma etkinliklerinin kontrol grubuna kıyasla katılımcıların yaratıcı yazma başarısı üzerinde ortaya çıkarılabileceği olası etkiyi hesaplayabilmek ve tespit edilen bu farkın istatistiksel olarak da anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek adına grupların son test puanları da bağımsız grup T-testi kullanılarak karşılaştırılmıştır.

**Tablo 7.** Deney ve Kontrol Gruplarının Yaratıcı Yazma Ürünleri Değerlendirme Ölçeği Son Test Puanlarının Bağımsız Grup T-testi Sonuçları

Gruplar	N	X	s.s	s.d	t	p
Kontrol Grubu	19	61.2632	15.49137	36	3.038	.004
Deney Grubu	19	74.9474	12.06222			

Tablo 7’de görüldüğü gibi kontrol grubuna ait son test puanlarının ortalaması 61.2632, deney grubuna ait son test puanlarının ortalaması da 74.9474’tür. Ortalama puanların karşılaştırılması ile elde edilen t değeri 3,038’dir ve bu değere göre anlamlılık değeri 0,004 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda deneysel işlem sonrasında kontrol ve deney gruplarının seviye bakımından farklı oldukları, deney grubunun kontrol grubuna göre daha fazla ilerleme kat ettiği söylenebilir.

### 3.2. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin bulgular

Etkileşimli okuma etkinliklerinin yaratıcı yazma becerisi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın uygulama aşamasına deney grubu olarak katılan, yani etkileşimli okuma etkinliklerinin uygulandığı öğrenciler ile görüşmeler yapılmıştır. Ses kaydına alınan görüşmeler yazıya dökülmüş ve içerik çözümleme yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi neticesinde listelenen kodlardan yola çıkarak “öğretmen desteği”, “aktif süreç”, “duyuşsal etkiler”, “motivasyon” ve “yaratıcılığın gelişmesi” olmak üzere beş ana tema oluşturulmuştur.

**Öğretmen desteği:** Yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen veriler öğretmen desteğine ilişkin önemli bulgular ortaya çıkarmıştır. Öncelikle, uygulamaya katılan öğrencilerin tamamı daha önce ders metinleri dışında Türkçe öykü okumadıklarını ifade etmişlerdir. Türkçe dersi metinleri dışında öykü okumadıklarını ifade eden öğrenciler okunulan metinlerin zorluğuna rağmen öğretmenle birlikte okumanın, öğretmenin sesli okumasının, öğretmenin sorular sormasının ve onlarla konuşmasının anlama sürecine katkı sağladığını belirtmişler ve bu sayede kendilerinin de daha farklı kısa öyküler okuyabileceklerine inandıklarını ifade etmişlerdir. “Bu öyküleri öğretmenle birlikte sınıfça okumak benim için çok daha iyi oldu. / Bu öyküler normalde benim için çok zor, ama konuşmak ve öğretmenin okuması ve soruları sayesinde yorumlayarak anlayabildim / Öğretmenin okuması ve bazen canlandırması ile normalde anlayamayacağım bir öykü okudum ve üzerinde konuştum. Bu da özgüvenimi arttırdı.” Cümleleri öğrencilerin ifadelerinden bazılarıdır.

**Aktif Süreç:** Katılımcılar, öykülerin okunma ve etkinliklerin uygulanma sürecine ilişkin görüşlerini ifade ederken “durarak, bölüm bölüm, yavaş yavaş, konuşarak, tahmin ederek, yorum yaparak, sınıfça, hep birlikte” ifadelerini sıklıkla yineleyerek uygulanan bu yöntemin diğer yöntemlerden farklı olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrencilerin aktif süreç altında kodlanan düşüncelerinden bazıları ise şunlardır: “Öğretmenle ve sınıfla etkileşim içinde okuduk. Herkesin yorum yapması eğlenceliydi, bazen çok komikti. / Yavaş yavaş okuduk. Aralarda durup ve konuşarak okuduk. Daha faydalı oldu. / Derste de

önce başlık hakkında konuşuyoruz, bazen kelime çalışıyoruz, ama sonra metni okuyup sonra sorular cevaplıyoruz. Bu daha farklıydı. Tiyatro gibiydi.”

*Duyuşsal Etkiler:* Bu tema etkileşimli okuma yönteminin öğrenciler üzerinde yarattığı duyuşsal etkileri tanımlayan kodlardan oluşmuştur. İlgimi çekti, mutlu etti, etkileyiciydi, eğlenceliydi, sevdim, hoşuma gitti, zevkliydi, keyif aldım, komikti, terapi, oyun gibi duyuşsal olarak kodlanan düşüncelerden bazıları şöyledir: “Öğrendiğim dilde öykü okumak beni mutlu etti. Öyküde olacakları tahmin etmek çok zevkliydi. / Eğlenceliydi, keyif aldım. / Öyküler çok etkileyiciydi... Ders gibi değildi. Çok eğlenceliydi. / Çok sevdim. Herkesin yorum yapması eğlenceliydi, bazen çok komikti... Kendi anılarımı hatırladım. Bir terapi gibi. / Öykülerin hepsi çok ilginçti, ben çok heyecanlandım.”

*Motivasyon:* Uygulamadan önce tamamı kısa öykü okumadıklarını dile getiren katılımcılar etkileşimli okuma yöntemi ile zor olduklarını düşündükleri öyküleri bile anlayabildiklerini ve bundan keyif alarak mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Motivasyon üzerine; başka öyküler, tavsiye istedim, ilgimi arttırdı, yeni öyküler, okuyabilirim, okuyacağım, motive etti, merak ediyorum kodları belirlenmiştir ve öğrencilerin cümlelerinden bazıları şunlardır: “Öyküye karşı ilgimi arttırdı. Merak ederek okudum. Edebi öyküleri de okuyabileceğimi anladım. / Öğretmene okuyabileceğim başka öyküleri sordum. / Öğrendiğim dilde edebiyat okumak beni motive etti. / Yeni öyküleri merak ediyorum. Öğretmenden tavsiye aldım. / “Beni motive etti. Anlamamı sağladı. Konuşma imkânı buldum. Yeni kelimeler öğrendim. Kendi başıma anlayabilecek miyim, bilmiyorum, ama farklı öyküler okumak dilimi geliştirebilir.”

*Yaratıcılığın gelişmesi:* Katılımcıların tamamı normalde yabancı bir dilde yazma, yaratıcı yazma gibi çalışmaların onlar için çok zor olduğunu “kendimi geliştirmem lazım, yazarken aklıma fikir gelmiyor, yazarken hatalar yapıyorum, yazmak sıkıcı çünkü çok zor” gibi ifadeler kullanarak belirtmişlerdir. Ancak, kısa öykülerin etkileşimli okuma yöntemi ile okunması sonucunda öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesine dair belirlenen kodlar hayal gücü, renkler, karakterler, canlandırma, yaratabilirim, aktarabilirim, denemek isterim, ilginç olaylar olarak sıralanmaktadır. Öğrencilerin yaratıcılığı geliştirmeye dair düşünceleri ise; “Okuduğumuz öyküler aracılığı ile renklerin bile bir mesajının olduğunu anladım. Kendi yazılarımda da olayı daha iyi tarif etmeye çalıştım. / Öyküleri konuşarak tahmin etmek sanki biz yazıyormuşuz gibi oldu. Kendimde yazarken aynı şekilde hayal gücümü kullandım. Ben de artık eğlenceli öyküler yaratabilirim. / Son öyküyü yazarken karakterleri kafamda çok iyi canlandırabildim. / ... olayı ve kişileri nasıl canlandırıp nasıl anlatacağımı artık daha iyi biliyorum. Güzel öyküler yazmak isterim. / ... öyküleri okurken de yazıyormuşuz gibi okuduk ve kafamda canlandırabilmek çok zevkli. Okuduğumuz öyküler gibi ben de anılarımdan öyküler yaratabilirim.” olarak sıralanabilir.

#### 4. Tartışma ve sonuç

Bu araştırmada etkileşimli okuma etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerisi üzerinde bir etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında yürütülen çalışmalardan elde edilen nicel ve nitel bulgular değerlendirildiğinde etkileşimli okuma etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın nicel bulguları, kontrol ve deney gruplarının ön ve son test puanları grup içerisinde karşılaştırıldığında iki grup için de pozitif yönde anlamlı bir farkın olduğunu göstermiştir. Bununla

birlikte, kontrol ve deney gruplarının son test puan ortalamaları istatistiksel olarak karşılaştırıldığında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgular neticesinde, etkileşimli okuma etkinliklerinin uygulandığı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, etkileşimli olmayan okuma etkinliklerinin uygulandığı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere kıyasla yaratıcı yazma becerisi kapsamında gelişmelerinin anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Etkileşimli olmayan okuma etkinliklerinin uygulandığı öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinde bir gelişme olsa da etkileşimli okuma etkinliklerinin uygulandığı öğrencilerde bu gelişimin daha fazla olduğu görülmüştür.

Yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerinin gelişimi üzerine yapılan birçok araştırmada yabancı dil öğrenenlerin en çok yazma becerisinde zorluk yaşadığı görülmektedir (Acık, 2008; Akbulut, 2016; Bakır 2015; Kocaman Gürata, 2022; Selvikavak, 2006; Şimşek ve Erdem, 2021; Yiğit ve Kandemir, 2020). Bu çalışmada da öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için etkileşimli okuma yöntemi uygulanmış ve araştırma bulguları bu yöntem ile başarılı bir sonuç elde edildiğini göstermiştir. Alan yazın incelendiğinde yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin gelişimi için farklı yöntem ve tekniklerin denendiği görülür ve incelenen bu araştırmalardan elde edilen bulgular da bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Karafil (2022) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin yazma becerilerinin çevrimiçi uygulanan senaryo temelli öğrenme modeli ile geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın nitel ve nicel bulguları çevrimiçi senaryo temelli yazma öğretimi sürecinin yabancı dil öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Benzer bir biçimde, Özer (2022) de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinin eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinlikleri ile geliştirilmesini araştırmıştır. Araştırmanın sonuçları eğitsel dijital oyun destekli etkinliklerin A1 düzeyinde Türkçe öğrenen ve yazma becerilerinde sorun yaşayan öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermiştir. Yılmaz (2021) tarafından yürütülen çalışmada ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinin reklam filmleri aracılığı ile geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma neticesinde özgün bir materyal olan reklam filmlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Sepp ve Bandi-Rao (2015) da dijital öykü anlatımının yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir.

Bu çalışma kapsamında öğretim malzemesi olarak Türk edebiyatından seçilen öyküler alan yazında mevcut çalışmalardan farklı olarak etkileşimli okuma yöntemi ile işlenmiş ve bu etkinliklerin yaratıcı yazma becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Alan yazında etkileşimli okuma yönteminin diğer dil becerilerine etkisini inceleyen diğer çalışmalar ile araştırmadan elde edilen bulgular karşılaştırıldığında etkileşimli okuma yönteminin gerek anadil gerekse yabancı dil öğretimine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Günaydın (2020) tarafından yürütülen araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkileşimli okumanın öğrencilerin konuşma becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda etkileşimli okuma yönteminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Durmaz (2020) tarafından yapılan bir çalışmada etkileşimli okuma yönteminin öğrencilerin öykü anlatma becerisine olan etkisi incelenmiş ve etkileşimli okuma etkinliklerinin öğrencilerin ifade edici dil becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Uğur (2022) da etkileşimli okuma yönteminin ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına olan etkisini incelemiş ve diğer çalışmalar ile paralel olarak etkileşimli okuma yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini desteklediği sonucuna ulaşmıştır.

Alan yazında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamından bağımsız olarak yürütülen ve etkileşimli okuma yönteminin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisini inceleyen araştırmalar da

bulunmaktadır. Bu araştırmalar da etkileşimli okuma etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olabileceğini göstermiştir. Lee ve Kim (2018) tarafından yürütülen bir çalışmada etkileşimli okuma etkinliklerinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Koreli öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkileri araştırılmış ve etkileşimli okuma etkinliklerine katılan öğrencilerin, kontrol grubuna kıyasla yaratıcı yazma becerilerinde önemli bir gelişme gösterdiği bulunmuştur. Etkileşimli okuma etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılığını artırabileceği ve daha anlamlı yazmayı teşvik edebileceği sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın nicel verilerinin analiz edilmesinin ardından araştırmanın nitel verileri kapsamında deney grubundaki öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile görüşmeler yürütülmüştür. Öğrenciler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre etkileşimli okuma yönteminin öğrencilere okuma sürecine aktif katılım, motivasyonun artması ve yaratıcılığın gelişmesi konularında katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Yurtbakan, Erdoğan ve Erdoğan (2020) tarafından yapılan bir çalışmada etkileşimli okuma yönteminin okuma motivasyonu üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Anadil eğitimi bağlamında yürütülen bu araştırmanın nicel ve nitel verilerinden elde edilen bulgular etkileşimli okuma yönteminin öğrencilerin okuma motivasyonunda artışa neden olduğunu göstermiştir. Al-Qadi (2020) tarafından yapılan bir çalışmada da etkileşimli okuma etkinliklerinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Ürdünlü öğrencilerin yazma yeterliliği ve motivasyonu üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda etkileşimli okuma etkinliklerine katılan öğrencilerin kontrol grubuna kıyasla yazma yeterliliklerinde ve motivasyonlarında önemli bir gelişme gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalardan elde edilen bulgular doğrultusunda etkileşimli okuma etkinliklerinin öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine; aktif okumayı teşvik etme, öğrencilerin motivasyonunu ve katılımını artırma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirme gibi katkılar sağladığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, etkileşimli okuma yöntemi ile uygulanan okuma etkinliklerinin etkileşimli olmayan okuma yöntemine göre uygulanan etkinliklere kıyasla öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine daha fazla katkı sağladığı söylenebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkileşimli okuma etkinlikleri uygulandığında, deney grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinde kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerindeki gelişim ile karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olduğu hipotezi kanıtlanmıştır. Böylelikle, farklı dillerin öğretim sürecine katkı sağladığı belirtilen etkileşimli okuma etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini pozitif yönde geliştirdiği bu çalışma ile ortaya konmuştur. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve öğretmenlere aşağıdaki öneriler sunulabilir.

1. Dil becerileri birbirleri ile bütünleşik olarak ele alınmalı ve öğretilmelidir. Bu bağlamda Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi kapsamında yürütülen çalışmalar ve etkinliklerde temel dil becerileri birlikte kullanılmalıdır.
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amacı ile hazırlanan dil öğretim setlerinde etkileşimli okuma etkinliklerine daha fazla yer verilmelidir.
3. Türkçe öğretim setlerindeki uygulama ve etkinliklerin yanı sıra yabancı öğrencilere Türkçe öğreten öğretim elemanları, diğer özgün yöntem ve tekniklerden de faydalanmalıdır.

4. Özgün öykülerin ders materyali olarak kullanılması dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Bu nedenle, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özgün öykülere daha fazla yer verilmelidir.
5. Kültür aktarıcısı olan özgün öykülerin yazma becerisinin geliştirilmesinde kullanılması yaratıcı düşüncenin gelişimi için de oldukça etkili bir yöntemdir. Bu nedenle yaratıcı yazma çalışmalarında edebi metinler yazma girdisi olarak kullanılmalıdır.
6. Etkileşimli okuma yöntemi farklı metin türlerine de uygulanabilir. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğreten öğretmenler öğrenme ortamını zenginleştirmek için bu teknikten yararlanabilirler.
7. Araştırmacı tarafından belirli ölçütler çerçevesinde seçilen öyküler ve bu öyküler için etkileşimli okuma yöntemi kapsamında hazırlanan etkinlikler öğreticiler tarafından okuma, yazma ve konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağlama amacı ile kullanılabilir.
8. Bu araştırma B1 dil yeterliliğine sahip yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler ile yürütülmüştür. Yapılacak diğer araştırmalarda farklı düzeydeki öğrenciler ile çalışılabilir.

### Kaynakça

- Açık, F., (2008). Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirisi*. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Lefkoşa.
- Akbulut, S. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygıları*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (4. Baskı). Ankara: Pegem.
- Al-Qadi, S., (2020). The Impact of Interactive Reading Activities on Writing Proficiency and Motivation of Jordanian EFL Learners. *Arab World English Journal*, 11(1), 281-297.
- Anderson, N.J. & Cheng, X., (2004). *Exploring second language reading: Issues and strategies*. Foreign Language Teaching and Research Press.
- Aşılıoğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe öğretimi*.
- Bakır, S., (2015). *Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının, yazma becerisi öz yeterliklerinin ve Türkçe yazma becerilerinin incelenmesi*, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayat, S. (2016). The effectiveness of the creative writing instruction program based on speaking activities. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(4), 617-628.
- Beydemir, A & Susar Kırmızı, F., (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 319-337.
- Binyazar, A., & Özdemir, E., (2006). *Yazma öğretimi/Yazma sanatı–Yaratıcı yazma dersleri* (3. Baskı). İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Brand, A., (1980). Creative Writing In English Education: An Historical Perspective, *Journal Of Education* 162 (4), 63- 82.
- Bulut, K. (2012). *2006 Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda Yer Alan Yazma Kazanımlarının Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Burns, P. C., & Lowe, A. L. (1966). *The Lan-guage Arts in Childhood Education*. Chicago.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F., (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.

- Carrell, P.L. & Eisterhold, J. G. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. In P. L. Carrell, J. Devine and D. E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp.73-92). New York: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L, (2018). *Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.)*, Sage.
- Cutspec, P.A., (2006). Effects of dialogic reading on the language development of 4-and 5-year-old children. *Bridges*, 4(3), pp.1-15.
- Demir, T., (2012). Türkçe Eğitimde Yaratıcı Yazma Becerisini Geliştirme ve Küçürek Öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 343-357.
- Dixon-Krauss, L., Januszka, C. M., & Chae, C. (2010). Development of the dialogic reading inventory of parent-child book reading. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(3), 266-277.
- Duman, M. (2013). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin okuma öğretimindeki etkililiği* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Durmaz, M., (2020). *Etkileşimli okumanın hikâye anlatma becerisine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Edgü, F., (2005). *Binbir hece: 60 öykü*. Can Yayınları.
- Eroğlu, A., (2010). *Çok Değişkenli İstatistik Tekniklerin Varsayımları. SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ed. Şeref Kalaycı. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Field, A.,(2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E., (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education* (7th ed). New York: McGraw-hill.
- George, D. & Mallery, M., (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update* (10a ed.) Boston: Pearson.
- Giesen, L. (2001). *Activities for integrating reading and writing in the language classroom*.
- Gissane, C., (2016). Is the data normally distributed?. *Physiotherapy Practice and Research*. 37(1), 57-60.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Dağıtım, Gül Yayınevi.
- Göktürk, A. (2002). *Okuma uğraşı*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Gunduz, O., & Simsek, T. (2011). *Anlama teknikleri II: Uygulamalı yazma eğitimi*.
- Gülsoy, M., (2019). *Büyübozumu: Yaratıcı Yazarlık: Kurmacanın Bilinen Sırları ve İhlal Edilebilir Kuralları*. Can Yayınları.
- Günaydın, Y., (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi*, Doktora Tezi , Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L., (2013) *Multivariate data analysis*. 664-755.
- Harper, G. (2007). *Yaratıcı Yazma ve Yenilik*. The Handbook of Creative Writing'de (s. 71-84). Edinburg Üniversitesi Yayınları.
- Harris, A.J. & Sipay, E.R., (1990). *How to Increase Reading Ability, Reading Comprehension II. Comprehension Beyond the Sentence Level*.
- İpşiroğlu, Z., (2006). *Yaratıcı Yazma: Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Yazınsal Metinlerin İşlevi*. Morpa.
- Johnson, P., & Keier, K. (2010). *Catching readers before they fall: Supporting students who struggle*, K-4. Portland: Stenhouse Publishers.

- Karafil, B., (2022). *Çevrimiçi Uygulanan Senaryo Temelli Öğrenme Modelinin Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Yazma Becerisine, Yazma Motivasyonuna ve Özyeterlik İnancına Etkisi*, Doktora Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kocaman Gürata, E., (2022). Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma İhtiyaçlarına İlişkin Uzman Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 36, 193-223. DOI: 10.20427/turkiyat.1037439
- Koçak, G. (2013). *Yaratıcı Yazmanın Hazzı*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Krashen, S.D., (2004). *The power of reading: Insights from the research: Insights from the research*. ABC-CLIO.
- Kuzu, T. (2003). *Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi*. (Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lee, Y. H., & Kim, H. K. (2018). Effects of Interactive Reading Activities on Creative Writing of Korean EFL Learners. *English Teaching*, 73(1), 81-102.
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M., & Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22(4), 306-322.
- May, L., & Bingham, G. (2015). Making sense with informational texts: The interactive read-aloud as responsive teaching, talking points (Inquiring with whole language practice). *National Council of Teachers of English*, 27(1), 21-26.
- Nation, I. S., & Macalister, J. (2010). Approaches to curriculum design. *Language Curriculum Design*, 136-148.
- Nation, K. (2008). Learning to read words. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61(8), 1121-1133.
- Neumann, M. M. (2018). The effects of a parent-child environmental print program on emergent literacy. *Journal of early childhood research*, 16(4), 337-348.
- Oral, G., (2008). *Yine yazı yazıyoruz: okulda, işyerinde, evde; kullanılabilecek yaratıcı yazı etkinlikleri ve kuramsal temelleri*. Pegem Akademi.
- Orhon, G. (2014). *Yaratıcılık: Nörofizyolojik, Felsefi ve Eğitsel Temeller*. Ankara Pegem Akademi.
- Özer, M.G., (2022). *Yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerinin Türkçe okuma-anlama ve yazma becerilerinin eğitsel dijital oyun destekli öğretim etkinlikleri ile geliştirilmesi*, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Perry, P. (2014). Yaratıcı Yazarlık ve Kendini İfade Özgürlüğü. *Yaratıcı Yazarlık Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 4-12.
- Raimes, A., (1983). *Techniques In Teaching Writing*. Oxford University Press, Oxford.
- Rayner, K. & Pollatsek, A. (1989). *The psychology of reading*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching foreign language skills* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- Robson, C., (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Gerçek Dünya Araştırması*, Çev. Ed.: Ş. Çınkır ve N.Demirkasımoğlu, Ankara: Anı yayıncılık.
- Seidman, I., (2013). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Selvikavak, E., (2006). *Türkçenin yabancı dil olarak Öğretiminde ileri düzeydeki öğrencilerin paragraf yazma becerisini geliştirme üzerine bir uygulama*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sepp, M. & Bandi-Rao, S., (2015). *Creating an effective model for digital storytelling in the ESL writing class*, CUNY Academic Works.



- Sipe, L. R. (2002). Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook read-alouds. *The Reading Teacher*, 55(5), 476-483.
- Şahbaz, N. K. (2006). Okuma yazma. *Eğitim Dergisi*[Ütopya] (12). <http://www.egitirim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-11-20/sayi-12-utopya-temmuz-2006> adresinden alınmıştır.
- Şen Bartan, Ö. (2015). *Yabancı dil öğretiminde model temelli ders işleme sürecinin yazma becerisine etkisi*.
- Şimşek, R., & Erdem, İ., (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi ve Kazanım İlişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*. (22), 267-279. <http://dx.doi.org/10.29000/rumelide.895762>
- Temizkan, M. (2010). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 621-643.
- Toraman, S., (2021). Karma Yöntemler Araştırması: Kısa Tarihi, Tanımı, Bakış Açıları ve Temel Kavramlar. *Nitel Sosyal Bilimler*. 3(1), 1-29.
- Uğur, S., (2022). *Öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Wixson, K.K., (2017). An interactive view of reading comprehension: Implications for assessment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 48(2), pp.77-83.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H., (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, M., (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde reklam filmi kullanımının öğrencilerin yazma becerisine katkısının belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yiğit, M. & Kandemir, G. İ., (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Bağlamında İncelenmesi. Dilara Demirbulak, Murat Yiğit (Ed.), *Eğitim Bilimlerinde Akademik Çalışmalar* (169-192). Lyon: Livre de Lyon.
- Yurtbakan, E., Erdoğan, Ö. & Erdoğan, T., (2021). Impact of dialogic reading on reading motivation. *Eğitim ve Bilim*, 46(206).
- Zamel, V. (1982). Writing: the process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*. 16, 195-209.

### 3. Düşman kavramının Türkiye Türkçesi atasözleri örnekleminde çözümlenmesi

Esra TARHAN<sup>1</sup>

**APA:** Tarhan, E. (2023). Düşman kavramının Türkiye Türkçesi atasözleri örnekleminde çözümlenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 38-47. DOI: 10.29000/rumelide.1316124.

#### Öz

Atasözleri, Türk kültürü içerisinde uzun bir zaman dilimi sonucunda edinilen bilgiler ışığında oluşmuş halk edebiyatı ürünleridir. Halkın edindiği tecrübeler atasözlerinin oluşum sürecinde doğrudan rol oynamaktadır. Yaşanılan olayların sonuçlarından elde edilen deneyimlere göre atasözleri meydana gelmiş ve kuşaktan kuşağa aktararak günümüze kadar ulaşmıştır. Atasözlerinin temel düşüncesi kendilerinden sonra gelen nesle çeşitli konularda öğütler vermek ve yol gösterici olmaktır. Böylece neslin devamını sağlayacak olan bireyler, atalarının deneyimlerini yansıtan atasözlerinin ışığında bir yaşam sürmektedirler. Atasözleri Türk halk felsefesinin en önemli yapı taşlarından birini meydana getirmektedir. Çünkü atasözleri Türk halkının atalarının duygu ve düşünce dünyasını yansıtmaktadır. Türk insanının yaşantısına dair çeşitli konulardaki birikimleri üzerinde düşünüp fikirler ortaya koymuş ve bu fikirlerini atasözleri vasıtasıyla kalıcı hale getirmiştir. Atasözlerinin hemen hemen her konuda örneklerinin olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın konusunu ise Türkiye Türkçesindeki atasözlerinde yer alan düşman kavramı oluşturmuştur. Düşman ve düşmanlıkla ilgili atasözlerinin sayı bakımından fazlalığı dikkat çektiğinden bu çalışmanın yapılabileceği düşünülmüştür. Çalışmada düşman algısı, atasözlerindeki düşman kavramının özellikleri esas alınarak düşmanlıkla ilgili atasözlerinin tasnif edilmesi ve çözümlenmesi amaçlanmıştır. İçerisinde düşman kelimesinin doğrudan yer aldığı kırk üç adet atasözü tespit edilmiş ve söz konusu atasözleri içeriklerine göre tasnif edilmiştir. Ömer Asım Aksoy'un "Atasözleri Deyimler Sözlüğü I Atasözleri Sözlüğü", Metin Yurtbaşı'nın "Sınıflandırılmış Atasözleri Sözlüğü" ve Prof. Dr. Özkul Çobanoğlu'nun "Türk Dünyası Atasözleri Sözlüğü"nde Türkiye Türkçesine ait atasözleri incelenmiş ve çalışmada yer alan atasözleri için bu üç kaynak esas alınmıştır. Düşman kelimesinin içerisinde bulunduğu atasözleri bu çalışmanın kapsamını oluşturmuştur. Çalışma kapsamında belirlenen atasözlerinin içerik analizi gerçekleştirilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Kültür, halk bilgisi, halk edebiyatı, atasözü, düşman kavramı

#### Analysis of the concept of enemy in Turkish proverbs sample

#### Abstract

Proverbs are the products of folk literature formed in a long period of Turkish culture. The experiences of the people bring a direct role in the formation process of proverbs. Proverbs have emerged living groups and have survived to the present day by being transferred between generations. In fact, among the main purposes of the proverbs are to give advice and to be a guide, which is done with the variety of that comes after them. Thus, individuals who will ensure the continuation of the generation are required to live a life within the proverbs that separate the

<sup>1</sup> Arş. Gör. Dr., Çukurova Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Adana, Türkiye), esra2142@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8018-9461 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.05.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316124]

experiences of their ancestors. One of the most important uncertainties of Turkish public education of proverbs takes place. Because proverbs reflect the feelings and thoughts of the ancestors of the Turkish people. He put forward ideas by reflecting on his experiences on various subjects related to the life of Turkish people and made these ideas permanent through proverbs. The subject of the study is the perception of the enemy in the proverbs of Turkey. Since the number of proverbs about the enemy and enmity draws attention, it was thought that this study could be done. Forty-three proverbs, which were found to contain the word enemy, were identified and they were classified according to their contents. Ömer Asım Aksoy's " Atasözleri Deyimler Sözlüğü I Atasözleri Sözlüğü", " Sınıflandırılmış Atasözleri Sözlüğü" by Metin Yurtbaşı and Prof. Dr. In Özkul Çobanoğlu's " Türk Dünyası Atasözleri Sözlüğü", proverbs belonging to Turkey Turkish were examined and the proverbs in the content of the word enemy constitute the scope of this study. In this study, it is aimed to classify and analyze the perception of the enemy and proverbs about hostility. Content analysis of the proverbs determined within the scope of the study was carried out.

**Keywords:** Culture, folklore, folk literature, proverb, concept of enemy

## Giriş

Atasözleri halkın edindiği tecrübeler doğrultusunda şekillenen ve o halkın bilgeliğinin, kültürel birikiminin göstergesi olan kalıplaşmış sözlerdir. Yaşam sırasında edinilen her türlü deneyim atasözlerinde yer bulabilmektedir. Bu nedenle atasözleri gelecek kuşaklara nasihat verme, yol gösterme açısından önemli işlevlere sahiptir. Hatta “atasözlerinin erken dönemlerden itibaren bilgi üretimi ve paylaşımı bağlamında halk bilgeliğinin, hikmetlerinin temsilcisi, halk irfanının en belirgin örnekleri olarak kabul edildiğinin bilgisini yine bizzat atasözleri üzerinden takip edilebilmektedir” (Keskin, 2019: 54). Atasözleri masal veya türküde olduğu gibi birinin isteği üzerine söylenebilecek sözler değildir. Bunun konuşmanın içeriğine ve söylenmesine vesile olan bir durumun olması gerekmektedir (Boratav, 1969: 128). “Türk atasözlerinin konuşma bağlamlarındaki anlamlarına yönelik çalışmaların henüz başlamamış bile olması en büyük eksikliklerden biridir” (Çobanoğlu, 2003: 156).

Atasözü, Türk Dil Kurumu Sözlüğü’nde “uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mal olmuş, öğüt verici nitelikte söz, deme, mesel, say, darbimesel (2011: 180) biçiminde tanımlanmaktadır. Araştırmacıların atasözünü “Türk halk hayatında dini hükümler ve hukuki prensipler yanında saygı gören atalar sözü, milli, ırki ve insani vasıfları ile her türlü konuyu ele alan eserler” (Elçin, 1997:423); “ataların yüzyıllar içindeki tecrübe ve gözlemlere dayalı düşüncelerini öğüt ve yargı şeklinde nakleden anonim, kısa ve özlü söz” (Albayrak, 42:2004); “daima iyiyi, güzeli, doğruyu yaratma sürecinde uyulacak ilke ve kuralları öğütleyen yapıcı bir dünya görüşünün sözcüsü” (Çotuksöken, 1992: 7) biçiminde tanımlamışlardır. “Tanımlarda atasözlerinin genel kural niteliği taşıdığı, halkın ortak duygu ve düşüncelerinin atasözlerinde ifade edildiği, tecrübe sonucunda oluşan bilginin kuşaklar arasında kalıplaşmış sözler hâlinde aktarımını sağladığı vurgulanmaktadır” (Avcı, 2014:63).

Halkbiliminin sözlü kültür ortamında yaratılan ve belki de en çok metin sayısına sahip olan ürünlerdir. Ait oldukları toplumun sosyal, kültürel, ekonomik, dini tecrübelerini yansıtmaktadırlar. Atasözlerinde en az sözle yoğun bir anlatımın gerçekleştirilmesi esastır (Aktaş, 2020: 8). Bu yüzden de atasözleri incelendiğinde gereksiz sözcük kullanımına rastlanmamaktadır. “Divanü Lügati’t-Türk’te sav şeklinde geçen bu sözle ilgili olarak Orta Asya’daki Türk kavimleri değişik terimler kullanırlar. Sahalar/Yakutlar *hohoonu*, Çuvaşlar *samahı*, Uranhalar *ülgercomak*, Tuvalar *üleger domaktar çeçen söster*, Sagaylar

*takpat*, Hakaslar *söspek*, Başkurtlar, Karakalpak, Kazak, Kırgız, Kırım Tatarları *makal* demektedirler” (Kaya, 110: 2007).

Türk atasözleri gelenekselleşmiş bir yapıya sahiptir. Ataların yüzyıllar boyu süren deneyimleri neticesinde şekillenen atasözleri toplumun ortak düşünce ve tutumunu belirler. Toplum açısından yol göstericidir. Atasözlerini meydana getiren sözcükler kalıplaşmıştır ve bu sözcüklerin yerine başka bir sözcüğün konması mümkün değildir. Atasözleri kısa ve özlü söz olması yönüyle dikkat çekmektedir. Atasözleri genellikle bir veya iki cümleden oluşmaktadır (Aksoy, 2015:15-16). “Atasözlerinde işlenen konular arasında yiğitlik, mertlik, ağırbaşlılık, konukseverlik, aile, akrabalık, komşuluk, dostluk, görgü kuralları, sağlık ve ölüm, ekonomi, tarım ve hayvancılık, iklim ve takvim, hayvanlar, din, milliyet gibi konular yer almıştır” (Aça-Ercan, 2005: 150).

Türk atasözleri yol gösteren ve öğüt veren özelliğiyle yüzyıllardır kuşaktan kuşağa aktarılmaktadır. Çok uzun yıllara ait deneyimler sonucunda ortaya çıkan atasözleri Türk milleti için bir miras değerindedir. Türk atasözleri içerisinde düşmanın özellikleri, düşmanla nasıl mücadele edilmesi gerektiği, düşmana karşı her zaman teyakuzda olmanın önemi açısından da öğütler yer almaktadır. Türk dünyasında düşmanlıkla ilgili öğütlerin verildiği pek çok örneğe rastlanmaktadır ve bu konuya şu örnekler verilebilir: “Dosundun bıçağı menen müyüz kes, düşmandın bıçağı menen kiyiz kes.” (Dostunun bıçağı ile boynuz kes, düşmanın bıçağı ile keçe kes.) (Şavk, 2002); “Duşmanga taba, dosko külkü bolbo.” (Düşmanı sevindirme, dostu gülünç olma.) (Şavk, 2002:116); “Düşmanga canındı bersen sırandı berbe.” (Düşmana canını versen de sırrını verme.) (Şavk, 2002:116); “Duşmanga kekti ketirgençe, tenden baştı ketirgen artık.” (Düşmana olan kını bırakmaktansa, gövdenden başı bırakmak yeğdir.) (Şavk, 2002:116); “Etekti kessen cen bolboyt, ezeki düşman el bolboyt.” (Eteği kessen yen olmaz, ezeli düşman halk olmaz.) (Şavk, 2002:123); “Mokok bıçak kol keset. (koldun düşmanı), çorkok söz til keset (tildin düşmanı)” (Şavk, 2002:160); “Kalp söz candın düşmanı.” (Yalan söz canın düşmanı.) (Şavk, 2002:131); “Tuugan katarı kuçaktaştırğan til, düşman katarı bıçaktaştırğan til.” (Kardeş kısmını kucaklaştıran dil, düşman kısmını bıçaklaştıran dil.) (Şavk, 2002:185); “Til, düşman; akıl, dos; tiş, korgon.” (Dil, düşman; akıl, dost; diş, kale.) (Şavk, 2002:182); “Çındık sözdün düşmanı köp.” (Doğru sözün düşmanı çok.) (Şavk, 2002:111); “Argıs köni, ıza ize igir söyler.” (Dost ağlatıp düşman güldürüp söyler.) (Aktaş, 2020: 159); “Argıs passar, ırcı izer azahsar pahlidir.” (Dost başa bakar, düşman ayağa.) (Aktaş, 2020: 160); “Pabanın ırcızı oolğına/Nancı pol polbas.” (Babanın düşmanı, evladına dost olmaz.) (Aktaş, 2020:257); “Çonım ırcızı-minin ırcım.” (Halkımın düşmanı, benim düşmanımdır.) (Aktaş, 2020:434); “İrcaa hashan oymah posha pol paradır.” (Düşmana kazdığın çukur kendinedir.) (Aktaş, 2020: 447); “Qasınnan jilmandağınan, dosınnın tünergeni artıq.” (Düşmanın yaranmasından, dostunun somurtması yeğdir.) (Gürsu, 2017:79); “Dosı köpti jaw almaydı, aqlı köpti daw almaydı.” (Dostu çok olanı düşman yenemez, akli çok olan kişi dava kaybetmez.) (Gürsu, 2017:75); “Jaqsı dosın birge tuwğan inindey, jaman dosın jaw boladı bilinbey.” (İyi dostun öz kardeşin gibidir, kötü dostun düşman olur bilmeden.) (Gürsu, 2017:75); “Duşpanğa tastay qattı bol, dosına balday tattı bol.” (Düşmana taş gibi sert ol, dostuna bal gibi tatlı ol.) (Gürsu, 2017:79); “Duşpanınnın külgeni, sırandı bilgeni.” (Düşmanın gülmesi sırrını bilmesindedir.) (Gürsu, 2017:80); “Jawga sırandı bergenin, janındı bergenin.” (Düşmana sırrını vermen, canını vermendir.) (Gürsu, 2017:80); “Duşpannın sırrın alam desen suwırtpaqtap sırrın al.” (Düşmanın düzenini bozayım dersen çekip sırrını al.) (Gürsu, 2017:80); “Jaw jatgan jerin belgili deme, jansızı janında turmasın.” (Düşmanın bulunduğu yer belli deme, casusu yanında olmasın.) (Gürsu, 2017:80); “Düşmen düşmendir ne yahşısı ne yamanı” (Öztürk, 1993:107); “Düşmen kaçarken garğalar cür’etlenir” (Öztürk, 1993:107) Türk dünyasına ait atasözlerindeki düşman ve düşmanlıkla ilgili atasözlerini arttırmak mümkündür.

“Atasözü ve deyimlerde bazı eylemleri yapmak kötülenmiş, o eylemleri yapmamak onlardan uzak durmak salık verilmiştir. Öfkelenmek, kefil olmak, çok konuşmak, sır paylaşmak gibi eylemler kötülenmiş ve yapılmaması öğütlenmiştir” (Tergip, 2014:283). “Halkın günlük yaşamında en çok kullandığı kalıplaşmış özlü sözler, atasözleridir. Masallarda, halk hikâyelerinde, fıkralarda, halk şiiirlerinde; doğum-evlenme ve ölüm âdetleri vb. gibi halk bilimine ait hemen hemen her anlatmada atasözleriyle karşılaşmak mümkündür” (Dursun, 2015: 152). Anlatmalık türlerde iyi kahramanların karşısında genellikle çatışmayı yaratan düşman tipleri bulunmaktadır (Özdemir, 2013:81). Kalıplaşmış sözler içinde yer alan atasözlerindeki düşman ise kötülüğü, hilebazlığı ve olumsuz kişilik özelliklerini temsil etmektedir.

Atasözlerinin hemen hemen her konuda örneklerinin olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın konusunu ise Türkiye Türkçesindeki atasözlerinde yer alan düşman kavramı oluşturmuştur. Düşman ve düşmanlıkla ilgili atasözlerinin sayı bakımından fazlalığı dikkat çektiğinden bu çalışmanın yapılabileceği düşünülmüştür. Çalışmada düşman algısı, atasözlerindeki düşman kavramının özellikleri esas alınarak düşmanlıkla ilgili atasözlerinin tasnif edilmesi ve çözümlenmesi amaçlanmıştır. İçerisinde düşman kelimesinin doğrudan yer aldığı kırk üç adet atasözü tespit edilmiş ve söz konusu atasözleri içeriklerine göre tasnif edilmiştir. Ömer Asım Aksoy’un “Atasözleri Deyimler Sözlüğü I Atasözleri Sözlüğü”, Metin Yurtbaşı’nın “Sınıflandırılmış Atasözleri Sözlüğü” ve Prof. Dr. Özkul Çobanoğlu’nun “Türk Dünyası Atasözleri Sözlüğü”nde Türkiye Türkçesine ait atasözleri incelenmiş ve çalışmada yer alan atasözleri için bu üç kaynak esas alınmıştır. Düşman kelimesinin içinde bulunduğu atasözleri bu çalışmanın kapsamını oluşturmuştur. Çalışma kapsamında belirlenen atasözlerinin içerik analizi gerçekleştirilmiştir.

## 1. Türkiye Türkçesi atasözlerindeki düşman kavramının değerlendirilmesi

Türkiye Türkçesi atasözlerinde düşmanlıkla ilgili örneklerin fazlalığı dikkat çekmektedir. Türkiye sahası açısından bakıldığında yaşamda edinilen tecrübeler, çeşitli iç-dış mücadeleler, diğer topluluklarla kurulan iletişim düşmanlıkla ilgili atasözlerinin ortaya çıkmasında etkili olmaktadır. Düşman karşısında hangi durumda nasıl davranılması gerektiğine dair bilgiler atasözlerinde yer almaktadır. Ataların düşmanlarla mücadeleleri sırasında öğrendikleri onların düşüncelerine yansıtılarak atasözleri vasıtasıyla günümüze kadar ulaşmayı başarmıştır.

Türkiye Türkçesi atasözlerinde düşmanın kim olduğu ile ilgili yeterli bilgiye ulaşılamamaktadır. Fakat düşmanın içeriden olması veya dışarıdan olmasıyla ilgili değerlendirmelere rastlanmaktadır. Bu duruma şu atasözü örnek verilebilir: “Sen dost kazan; düşman ocağın başından çıkar” (Aksoy, 2015:424). Düşman kazanmak son derece kolaydır. Hatta bizzat evin veya yakınların içinden de düşman sahibi olunabilir. O yüzden kişi düşman edinmek yerine dost kazanmayı esas almalıdır. Bunun yanında dışarıdaki düşmana karşı önlem almak daha kolaydır. Düşman aile içinden veya yakın çevreden olduğunda ise alınabilecek tedbirler çok daha sınırlıdır ve bu nedenle de iç düşman kişiye daha fazla zarar verebilir.

Türkiye Türkçesi atasözlerindeki düşman kavramını dört başlık altında incelemek mümkündür:

- 1.1. Düşmana Karşı Dosta Değer Verilmesini Öğütleyen İlgili Atasözleri
- 1.2. Düşmana Güvenilmemesini Öğütleyen Atasözleri
- 1.3. Düşmana Karşı Teyakkuzda Olmayı Öğütleyen Atasözleri

#### 1.4. Diline Hâkim Olup Düşman Kazanmamayı Öğütleyen Atasözleri

Düşman kavramıyla ilgili atasözleri tasnif edilirken atasözlerinin içeriği incelenmiş ve söz konusu atasözlerinin vermek istediği mesajlar dikkate alınarak tasnif yapılmıştır. Çalışmadaki tasnif düşmanlık ve dostluk karşıtlığı, düşmana güven duyulmaması, düşmana karşı tedbirli ve dikkatli olunması ve sarf edilen sözler nedeniyle düşman kazanılmaması gibi maddeler göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur.

##### 1.1. Düşmana karşı dostu değer verilmesini öğütleyen atasözleri

Düşmanlık konulu atasözlerinde dostun ve düşmanın karşılaştırıldığı pek çok örnek mevcuttur. Dost kazanma, dostun kıymetini bilme ve dost kişiye duyulan güvenin değeri açısından nasihatlerde bulunmaktadır. “Dost kazan düşmanı anan da doğurur” (Çobanoğlu, 2004: 222) ve “Sen dost kazan; düşman ocağın başından çıkar” (Aksoy, 2015:424) örneklerinde görüldüğü gibi düşman kazanmak oldukça kolaydır. Hatta düşman bizzat evin içinden bile çıkabilir. O yüzden de dost kazanmak ve dostuna gereken hassasiyeti gösterebilmek ise asıl maharet olarak algılanmaktadır.

Atasözlerinde dostu olumlu anlamlar yüklenirken düşmana karşı ise tedbirli olmanın gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. “Arkadan düşman, yüze gelince dost olur” (Yurtbaşı, 2013: 587) atasözüne göre düşman ikiyüzlü olabileceği için dost gibi davranmasına aldanılmamalıdır. O yüzden de eski düşmanın kişiye dost olabilmesi gibi bir durum söz konusu değildir. Düşman olan kişi her zaman zihninde ve yüreğinde öç alma duygusunu taşımaktadır. “Eski düşman dost, eski dost düşman olmaz” (Çobanoğlu, 2004: 249); “Eski dost düşman olmaz, yenisinden vefa gelmez” (Aksoy, 2015:424); “Eski düşman dost olmaz, it derisi post olmaz” (Yurtbaşı, 2013: 587) ve “Domuz derisi(-nden) post olmaz, eski düşman dost olmaz” (Aksoy, 2015:246) atasözleri düşmanın dostu dönüşemeyeceğini, dost gibi görünse de amacının hep kötülük olacağını örneklemektedir.

İnsanın edinebildiği kadar dost edinmesi gerekmektedir. Çünkü dostun varlığı kişiye güven vermekte ve böylece içinde bulunduğu zorlu durumlarda dahi kişinin arkasında bir güç olduğu düşüncesini uyandırmaktadır. “Bin dost az, bir düşman çok” (Aksoy, 2015:189) atasözü de bu düşüncüyü doğrulamaktadır. O yüzden de kişinin “Dostuna dost, düşmanına düşman” (Yurtbaşı, 2013: 587) olması gerekmektedir. Dostu gerektiği kadarıyla kıymet verilmesi önemlidir. Hatta “Düşmana kuyu kazıncaya kadar dostu ev dikerim” (Yurtbaşı, 2013: 587) atasözü düşmana tuzak hazırlamaktansa dostun yararına olacak bir iş yapmayı daha değerli bulmaktadır. Dost ile düşmanın birbirinden nasıl ayırt edilebileceği ile ilgili olarak ise “Dost yüzünden, düşman gözünden bellidir” (Yurtbaşı, 2013: 587) atasözü örnek verilebilir. Atasözüne göre düşman olan kişi bakışlarıyla kendini ele vermektedir. “Kilit dost içindir, düşman için değil” (Yurtbaşı, 2013: 587) atasözünde ise düşmana karşı kilidin yetmeyeceğini ve niyeti zarar vermek ise kilidin buna engel olamayacağını ifade etmektedir. Bu yüzden de düşmana karşı önlem alırken hangisinin yararlı hangisinin yararsız olacağını bilmek gerekmektedir.

Mal ve mülk sahibi olmanın düşman ya da dost kazanmayla ilişkisini açıklayan atasözlerine rastlanmaktadır. Bu duruma “İlim sahibine dost, mal sahibine düşman kazandırır” (Yurtbaşı, 2013: 587) ve “İnsan malı bir dost için kazanır, bir de düşman için” (Yurtbaşı, 2013: 587) atasözleri örnek gösterilebilir. Söz konusu atasözleri mal sahibi olmanın dostu sevindireceği, düşmanı ise üzeceği ifade edilmektedir. Aynı zamanda mal sahibi olmanın düşmanlığı da beraberinde getirebileceği anlaşılmaktadır.

Hayatta nasıl dost kazanılabileceğine dair “Dost arasan dostunun dostunu, düşmanın düşmanını bul” (Yurtbaşı, 2013: 587) atasözü yol gösterici olmaktadır. Buna göre kişinin dostunun dostu yine kendisine dostluk edecektir. Ama bunun yanında kişi düşmanın düşmanı da dostluk kurabilmektedir. Çünkü kişinin düşmanın düşmanı kendisine dost gibi davranacaktır. Aynı kişiye karşı duyulan düşmanlık duygusu iki insanı aynı noktada birleştireceği için birbirlerine karşı tavırları da dostça olmaktadır.

“Cahil kendisinin düşmanıdır, başkasına nasıl dost olur?” (Yurtbaşı, 2013: 587) atasözünde ise cahillik ve düşmanlık arasında bir ilişki kurulmuştur. Buna göre cahil kişi kendi kendine zarar verebileceği için kendine düşman gibidir. Cahilin bir başkasıyla dostluk ilişkisi kurması söz konusu bile olamamaktadır. Cahilin dostluğu kişiye hayır getirmeyeceği için en doğru olan cahil kişiden uzak durmaktır. Kendine düşmanlık eden cahilin başkasıyla dostluk ilişkisi içinde olması oldukça zordur.

Dosta ve düşmana karşı temennileri içeren atasözleri ise dostun iyi yönlerini düşmanın ise kötü yönlerini ortaya çıkarmaya yöneliktir. “Yağmurda düşmanın koyunu, dostun atı satılsın” (Aksoy, 2015:464) bu temenniye örnek oluşturan bir atasözüdür. Atasözüne göre koyun yağmurda ıslandığı zaman hastalıklı gibi görünürken at ısladıkça daha heybetli hale gelecektir. Dost evi ile düşman evini karşılaştıran “Dost evinde başını bağla, düşman evinde tırnağını kes” (Aksoy, 2015:247) atasözünde ise baş bağlamak ve süslenmek gibi güzel işlerin dost evinde yapılması önerilirken tırnak kesmek gibi kirlili bir işin ise düşman evinde yapılması tavsiye edilmektedir.

Dost ve düşman arasında yapılan kıyaslama akıl sahibi olma noktasına geldiğinde dost akılsız ve düşman akıllı ise düşman sahibi olmak tercih edilmektedir: “Akıllı düşman akılsız dosttan yeğdir” (Çobanoğlu, 2004:69). Kimi insanlar ise dost gibi görünmektedirler. Ancak dostluğun sahte olmasındansa düşmanlığın açıkça yapılması daha doğru bir davranış olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca dost sahibi olmanın ve bu dostluğu sürdürmenin çok kolay olmadığını düşündüren atasözleri bulunmaktadır. “Bir dostun bin düşman kadar kahrı olur” (Yurtbaşı, 2013: 587) atasözü bu duruma örnek oluşturmaktadır. Ancak yine de düşmana karşı dost sahibi olmanın önemini vurgulayan atasözleri çoğunluğu oluşturmaktadır.

## 1.2. Düşmana güvenilmemesini öğütleyen atasözleri

Türk atasözlerine göre düşmana asla güven duyulmamalıdır. Çünkü düşman karşısındaki kişiyi kendine inandırmaya ve güven sağlamaya çalışsa bile amacı yine de kötüdür. Bu duruma şu atasözü örnek verilebilir: “Suya dayanma, düşmana inanma” (Çobanoğlu, 2004:433) Düşman zarar vermek istediği kişiyi takip ederken rehavete kapılmaz ve “Su uyur, düşman uyumaz” (Çobanoğlu, 2004:433) atasözünde olduğu gibi her daim tetikte beklemektedir. Bu yüzden de “Düşmanın düşmanı dostundur” (Çobanoğlu, 2004:225) atasözünden hareketle gerekiyorsa düşmanın düşmanına yakın olmaya çalışılmalıdır. Düşmanın hangi planlar içerisinde olduğunu anlamak için ya düşmanın çevresinde bir kişi bulundurulmalı ya da düşman yakından takip edilmelidir.

Dünya düzeni varoldukça insana yönelik düşman tehdidi de var olacaktır. Bu nedenle “Dünya tükenir düşman tükenmez” (Çobanoğlu, 2004:11) atasözünden hareketle düşmanın her zaman olabileceğini düşünmek ve bu duruma göre hareket etmek gerekmektedir. Ayrıca “Düşman karınca ise kendini merdane bil” (Yurtbaşı, 2013: 587) atasözünde olduğu gibi düşmanı küçümsemek yapılabilecek en büyük hatalardan biridir. Dolayısıyla her zaman temkinli olmakta yarar vardır. Kişinin düşmanına kimlerin sahip çıktığı da önemlidir. Eğer düşmanı savunan ve ona destek veren birileri varsa onları da düşman gibi görmek gerekir. Çünkü “Düşmana sahip çıkan düşman sayılır” (Yurtbaşı, 2013: 587).

Düşmanla mücadelede mesafe de son derece önemlidir. Burada dikkat etmek gereken nokta düşmanın her yerde olabileceğidir. Yani kişinin yanı başında veya yakınında bulunan kişiler dedüşman olabilir. O yüzden de “Düşmanı hariçte arama” (Yurtbaşı, 2013: 587) atasözünde olduğu gibi düşmanın hane içinde dahi olabileceğini göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Fakat düşman sayısı çok ve yenilme ihtimali yüksekse bu tür mücadeleler de ısrarcı olunmamalıdır. O yüzden de “Düşman çok olunca kaçmak da mertliktir” (Yurtbaşı, 2013: 587) atasözünün de önem arz ettiği unutulmamalıdır.

“Kişi bilmediğine düşman kesilir” (Yurtbaşı, 2013: 587) atasözü ise güven duygusuyla bağlantılıdır. Ancak daha çok kişinin tanımadığı ve hakkında fikir sahibi olmadığı bireylere ön yargıyla yaklaşmanın yanlış olduğunu anlatmaya yönelik bir atasözüdür. Eğer kişi karşısındakini her yönüyle tanırsa hem ön yargısı kırılabilir hem de o kişiye düşmanlık beslemek yerine güven duygusuyla yaklaşmayı tercih edebilir.

### 1.3. Düşmana karşı teyakkuzda olmayı öğütleyen atasözleri

Türk atasözlerinde düşmana karşı daima teyakkuzda olmanın önemine dikkat çekilmektedir. Her zaman açık arayan ve kişiye zarar verme düşüncesi içinde olan düşman, bulduğu en ufak bir fırsatı dahi kaçırmayacaktır. Bu nedenle düşmanın yakınında olmak her zaman tehlike arz edeceğinden mümkün olduğunca mesafeli olmak gerekmektedir. Ayrıca düşmanı asla küçümsememek gerekir. Düşman küçümsendiğinde dikkat elden bıraktığı için kişinin düşmanından zarar görme ihtimali artmaktadır. O yüzden de “Düşmanın karınca olsa da sen onu fil gibi gör” (Çobanoğlu, 2004:228) atasözünde olduğu gibi gücü ne kadar az olursa olsun zarar verme ihtimalini unutmamak gerekir.

Bir kişiyle olan düşmanlığın son bulması oldukça güçtür. Hatta o kişiyle olan düşmanlık onların çocuklarıyla ve yakınlarıyla da devam edebilmektedir. O yüzden de “Yılan yavrusu düşman olur” (Yurtbaşı, 2013: 587) atasözünden hareketle düşmanlığı bilinen kişilerin çocuklarına ve yakınlarına karşı da dikkatli olmak gerekir. Ayrıca “Düşmana fırsat verme” (Yurtbaşı, 2013: 587) atasözünde olduğu gibi düşmanın işini kolaylaştıracak durumlara müsaade etmemek son derece önemlidir. “Düşman eline kılıç verilmez” (Yurtbaşı, 2013: 587) atasözü de düşmanın işini kolaylaştıracak fırsatların verilmemesine yöneliktir. Çünkü düşmanın eline verilen kılıç yine bizzat kılıcı veren kişiye zarar verecektir.

“Düşmana sahip çıkan düşman sayılır” (Yurtbaşı, 2013: 587) atasözü düşmanla kurulan ilişkiler neticesinde edinilen tecrübeye dayanmaktadır. Eğer bir kişi düşmanına karşı iyi duygular besleyip onun kötü niyetli olabileceğini göz ardı ederse bu durumdan zarar görme riski artmaktadır. Çünkü düşman düşmanlığından asla vazgeçmeyecek ve hamle yapabilmek için fırsat arayacaktır. “Ah deme ki düşman oh demesin” (Yurtbaşı, 2013: 587) atasözü de bu düşüncüyü desteklemektedir. Düşmanlık besleyen bir kişi zarar vermeyi istediği kişinin en ufak bir olumsuzlukla karşılaştığını ve zor durumda olduğunu sezdiğinde bunu kendi lehine çevirmek isteyebilir. O yüzden de kişi içinde bulunduğu durum ne kadar zor olursa olsun düşmanını sevindirmemek için olumsuz hallerini ona göstermemelidir.

“Düşmanın büyüğü küçüğü olmaz” (Yurtbaşı, 2013: 587) atasözü de yine düşmana karşı teyakkuzda olmayı öğütleyen atasözlerinden biridir. Bu atasözüne göre düşman hakkında büyük veya küçük düşman diye bir sınıflamaya gidilmemelidir. Çünkü kişinin küçük düşman diye niteleyip savunmayı elden bıraktığı durumlarda büyük düşman olarak bildiği kişiden bile gelebilecek daha büyük bir tehlikeyle karşı karşı kalabilir. “Düşmanına acıyan kendine yazık eder” (Yurtbaşı, 2013: 587) atasözünde görüldüğü üzere düşmana merhamet duygusu ile yaklaşıldığında bu tehlike daha büyük olabilir. Düşmanına acıyan ve merhamet eden kişi düşmanı tarafından tuzağa düşürülebilir. Düşmanın asladost



olamayacağı unutulmamalıdır. Çünkü “Düşman düşmana gazel/yasin okumaz” (Yurtbaşı, 2013: 587) gerçeğinin değişmeyeceği göz önünde bulundurulmalıdır.

“Benden ırak olan düşman bin yıl yaşasın” (Yurtbaşı, 2013: 587) atasözü ise düşmanla arada olması gereken mesafeye dikkat çekmektedir. Düşman ne kadar uzak mesafede olursa zarar verme ihtimali o kadar azalacaktır. Ayrıca düşmanla arada oluşan mesafe kişinin kendisini daha güvende hissetmesini sağlamaktadır. Fakat yine de düşmanın düşmanlığından vazgeçmeyeceği bilindiğinden mümkün olduğunca arada ne kadar mesafe olursa olsun düşmana karşı teyakkuzda olmaya devam edilmesi gerekmektedir.

#### 1.4. Diline hâkim olup düşman kazanmamayı öğütleyen atasözleri

İncelenen atasözlerinde düşmana sır verilmemesinin önemine değinilmektedir. Bu da kişinin nerede ne söyleyeceğini iyi düşünmesiyle ilgilidir. Düşmanın karşısındaki kişinin sırrını bilmesi ona zarar vermesini kolaylaştırmaktadır. Düşmana sır vermek yerine onun sırlarına ulaşmaya çalışılmalıdır. Eğer düşmana sır verilirse bu durum kişi açısından can vermekle eş değerde tutulmaktadır. Gerekirse düşmana kişi canını vermelidir ve asla sırrını açmamalıdır. Böylece düşmanına karşı gelebilmek kolaylaşacaktır. Düşmana sır götürecek olan kişilerin yanında olmamasına da dikkat etmek gerekmektedir. Çünkü dost gibi görünüp aslında düşmana bilgi götürüyor olma ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır. “Sırrını düşmanın bilmesin dersin dostu dahi açma” (Yurtbaşı, 2013: 587) atasözünde anlaşıldığı üzere kişi sırrının düşmana gitmesini istemiyor ise gerçek dostuyla bile sırlarını paylaşmamalıdır.

Kişi diline hâkim olmazsa ve düşmanına karşı ağır sözler sarf ederse düşmanlık daha da artmaktadır. Böyle olunca sorunların çözüme ulaştırılması daha zor hale gelmektedir. “Sebepsiz düşman peyda eden ya ahmaktır ya da geveze” (Yurtbaşı, 2013: 587) atasözünde görüldüğü gibi kişinin fazla ve gereksiz konuşması başına iş açabilir ve düşman sahibi olmasına neden olabilir. Kişi tatlı dilli ve güler yüzlü olursa düşmanın kin gütmemesini sona erdirebilir. “Tatlı dil, güler yüz düşmanın kolunu bükür” (Yurtbaşı, 2013: 587) atasözü bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Ayrıca “Dosta iltifat, düşmana müdara” (Yurtbaşı, 2013: 587) atasözünde olduğu gibi düşmana karşı mümkün olduğunca dost gibi görünerek ondan gelebilecek kötülüklerden korunmaya çalışmak gerekir. Ancak yine de kişinin içinin ve dışının bir olması her şeyden değerlidir. İkiyüzlü insanlar dostmuş gibi davranabilirler. İkiyüzlü birinin yerine içi-dışı bir, doğru sözlü düşman daha iyi olabilir. Çünkü açık ve doğru sözlü olan kişinin niyetinin ne olduğu bellidir. “Mürai dosttan doğru sözlü düşman yeğdir” (Yurtbaşı, 2013: 587) atasözü de dostun ikiyüzlüsü yerine doğru sözlü düşman sahibi olmayı tercih etmenin daha doğru olacağını göstermektedir.

## 2. Sonuç

Atasözleri ataların gelecek kuşaklara bıraktığı en önemli miraslardan biridir. Kazanılan tecrübelerle şekillenen ve yol gösterici olma özelliğine sahip olan atasözleri içerisinde düşmana karşı yapılması ve yapılmaması gerekenler hakkında da önemli bilgiler yer almaktadır. Türk dünyasına ait atasözü örneklerinde düşmanlıkla ilgili örneklerin çokluğu da dikkat çekmektedir. Türkiye Türkçesine ait atasözlerinde düşmanlığın iç güçlere mi yoksa dış güçlere mi yönelik olduğuna dair yeterli bilgiye ulaşılamamaktadır. Düşman kavramıyla ilgili atasözleri içerisinde düşmana karşı dostu değer verilmesini öğütleyen örneklerin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. İki zıt kavram olan dost ve düşmanın birbirleriyle karşılaştırılması suretiyle atasözlerinde yer bulduğu görülmektedir. Dost için iyi dileklerde bulunulurken düşmanın kötülüğünden korunmasının yollarına dair öğütlerde

bulunmaktadır. Düşmandan asla dost olamayacağına sıklıkla vurgu yapılmaktadır. Buna göre dost iyiliğin ve samimiyetin sembolüken düşman kötülüğü ve ikiyüzlülüğü temsil etmektedir.

İncelenen atasözlerine göre güven sadece gerçekten dost olan kişiye karşı hissedilebilecek bir duygudur. Düşman ise hiçbir koşulda güven duygusunu hissettirebilecek bir karaktere sahip değildir. O yüzden de atasözlerinde düşmana güvenmenin hata olacağı ve sonucunun kötü olacağı belirtilmektedir. Düşmana sahip çıkan ve onları destekleyen kişilere de asla güvenilmemesi gerekmektedir. Düşmana yakınlığı olan kişilerin kötülük yapması veya düşmana haber ulaştırması söz konusu olabilmektedir. Düşmana güvenilmemesini öğütleyen atasözlerinden yola çıkıldığında güven duygusunun ve düşmanlık olgusunun birbirine zıt bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Düşmanlıktan emin olunan kişiye karşı güven duyulmayacağı gibi ona karşı önlemlerin de alınması gerekmektedir. Düşmana güvenilmemesini öğütleyen atasözleri incelendiğinde güven duyulması halinde sonucun mutlaka olumsuz olacağı ve kişiye zarar vereceği anlaşılmaktadır.

Düşman her daim zarar verme isteği içerisinde olduğu için düşmana karşı mutlaka teyakkuzda olmak gerekir. Atasözlerinde düşmana asla fırsat verilmemesi, düşmanın gücünün küçümsememesi ve düşmanın işini kolaylaştıracak hamlelerden kaçınılması açısından öğütlerde bulunmaktadır. Düşmanı küçümsemenin düşmana güven duymak kadar tehlikeli olduğu görülmektedir. Çünkü düşman küçümsendiği zaman ona karşı oluşturulan savunma durumu daha az önemseneyeceği için kişi bu davranışından ötürü olumsuz yönde etkilenebilmektedir. Söz konusu atasözleri düşmanın saldırı ihtimaline karşı daima savunma halinde olmanın önemini vurgulamaktadır.

Kişinin diline hâkim olmaması düşman sahibi olmasına neden olabilmektedir. Diline hâkim olmak ve sırrını asla düşmana söylememek atasözlerinde verilen öğütler arasındadır. Söz konusu atasözlerine göre sır vermenin düşmanın işini kolaylaştırmaktadır. Atasözlerinde düşmana sır verilmemesi, düşmana karşı gereksiz yere ağır sözler sarf ederek düşmanlığın daha da arttırılmaması ve gereksiz konuşmadan kaçınılması hususları üzerinde durulmaktadır. Gereksiz ve ağır sözler düşmanlığı pekiştiren sebepler arasında yer aldığından ağızdan çıkan her söz ölçüp tartılmalı ve iyice düşünüldükten sonra söylenmelidir. Bu tespitten hareket edildiğinde atasözleri düşman karşısında ne yapılması gerektiğini açıkladığı kadar düşman kazanmamanın önemine de işaret etmektedir. Atasözleri incelendiğinde söylenen sözlerle düşmanlık arasında bir bağın kurulduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında insanın açık sözlü olması da son derece değerli bir tutumdur. O yüzden de ikiyüzlü dostun yerine açık ve doğru sözlü düşmanın olması tasvip edilmektedir.

### Kaynakça

- Aça, M. ve Ercan, Aktan M. (2005). *"Atasözü"*, Türk Halk Edebiyatı El Kitabı, Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Aksoy, Ö. A. (2015). *Atasözleri Deyimler Sözlüğü 1 Atasözleri Sözlüğü*, İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Aktaş, E. (2020). *Hakas Atasözleri*, Ankara: Kömen Yayınları.
- Albayrak, N. (2004), *Ansiklopedik Halk Edebiyatı Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: L&M Yayınları.
- Albayrak, N. (2012). *Halk Edebiyatı*, İstanbul: Kapı Yayınları.
- Avcı, C. (2014). Türk Atasözlerinde Borç ve Borçluluk. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 11, Sayı: 28.
- Boratav, P. N. (1969). *100 Soruda Türk Halk Edebiyatı*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Çelik Şavk, Ü. (2002). *Kırgız Atasözleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Çobanoğlu, Ö. (2003). "Atasözleri". *Türk Dünyası Halk Edebiyatı*, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Çobanoğlu, Ö. (2004). *Türk Dünyası Ortak Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayını.
- Çotuksöken, Y. (1992). *Atasözlerimiz*. İstanbul: Özgöl Yayınları.
- Dursun, A. (2015). Türkiye Türkçesi Atasözlerinde Sözlü Hukuk. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research*, Cilt:8, Sayı: 38.
- Elçin, Ş. (1997). *Halk Edebiyatı Araştırmaları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Gürsu, U. (2017). *Kazak Atasözleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kaya, D. (2007). *Ansiklopedik Türk Halk Edebiyatı Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Keskin, A. (2019). İyiden Ad Kalır Kötüden Pas: Türk Halk Felsefesinde İyi(lik) ve Kötü(lük) Algısının Atasözleri Örnekleminde Çözümlenmesi. *Motif Uluslararası Genç Halkbilimciler ve Türk Dünyası Kongresi Bildiri Tam Metinleri Kitabı*, Eskişehir.
- Özdemir, M. (2013). *Aşk ve Kahramanlık Konulu Türk Halk Hikâyelerinde Düşman Tipi Üzerine Bir Araştırma*. Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Öztürk, G. (1993). *Azerbaycan Atasözleri ve Deyimleri (Metin-Tercüme-İndeks)*. Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Tergip, A. (2014). *Türk Atasözleri ve Deyimlerinde Kötüleme İfadeleri*. Folklor/Edebiyat, Cilt: 20, Sayı: 80.
- Türkçe Sözlük* (2011). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yurtbaşı, M. (2013). *Sınıflandırılmış Atasözleri Sözlüğü*. İstanbul: Doğan Ofset Yayıncılık ve Matbaacılık.

#### 4. Türkçe öğretmenlerinin saygı kök değerine karşı metaforik algıları

Merve ARTUĞ<sup>1</sup>

Muharrem Kürşad YANGİL<sup>2</sup>

**APA:** Artuğ, M. & Yangil, M. K. (2023). Türkçe öğretmenlerinin saygı kök değerine karşı metaforik algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 48-68. DOI: 10.29000/rumelide.1316126.

#### Öz

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) bünyesinde yer almakta olan saygı kök değerine yönelik metaforik algılarını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin saygı kök değerine karşı üretmiş oldukları metaforlar içinde benzerlikler ve farklılıklar saptanmıştır. Buna göre saygı kök değerine yönelik metaforik algılar bilimsel temellere dayandırılarak kategoriler hâlinde sınıflandırılmış ve sıralanmıştır. Araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında 7 farklı coğrafi bölgede çalışmakta olan 24 farklı üniversiteden mezun, farklı meslekî kıdemlere sahip 142 Türkçe Öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler Google Forms aracılığı ile katılımcılardan toplanmış, katılımcılardan “Saygı kök değeri ..... gibidir. Çünkü .....” ifadesinin uygun bir biçimde tamamlanması istenmiştir. Katılımcıların üretmiş olduğu metaforlar ve bu metaforları oluşturma gerekçeleri nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi ile incelenmiştir. Saptanan veriler doğrultusunda katılımcılar saygı kök değerine yönelik 86 adet geçerli metafor üretmiştir. Katılımcılar tarafından üretilmiş olan metaforlar ortak özelliklerine göre sınıflandırılarak 10 kategori olarak gruplandırılmıştır. Araştırma neticesinde Türkçe öğretmenlerinin saygı kök değerine yönelik algıları: En çok su metaforu ile kategori sınıflandırılmasında ise: doğanın bir parçası olarak saygı başlığı altında toplandığı saptanmıştır. Türkçe öğretmenlerinin saygı kök değeri üzerine metafor üretirken doğadan, eşitlik kavramından, kılavuz olmasından, duygulardan, yapılardan, aile kavramından, yaşamsal unsurlardan, evren kavramından ve yiyecek unsurlarından yararlandıkları tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:**Metafor, Türkçe öğretmenleri, saygı, kök değerler, metaforik algı

#### Turkish teachers' metaphorical perceptions of the root value of respect

#### Abstract

In the study, it was aimed to determine the metaphorical perceptions of Turkish teachers about the root value of respect, which is included in the Turkish Lesson Curriculum (2018). Similarities and differences were determined in the metaphors that Turkish teachers who participated in the study produced against the root value of respect. Accordingly, metaphorical perceptions about the root value of respect were classified and listed in categories based on scientific grounds. The method of the research was determined as phenomenology, one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 142 Turkish teachers with different professional seniority and

1 YL Öğrencisi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Enstitüsü (Kütahya, Türkiye), merve.yilmaz19@ogr.dpu.edu.tr, ORCID ID: 0009-0004-5394-1346 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 12.04.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316126]

ETİK: Bu makale için Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 18.01.2023 tarih ve 171990 sayılı yazısıyla ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

2 Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitimi Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD (Kütahya, Türkiye), mkursad.yangil@dpu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8110-7325

graduated from 24 different universities, working in 7 different geographical regions in the 2022-2023 academic year. like this. Because ..... " The statement was requested to be completed appropriately. The metaphors produced by the participants and the reasons for creating these metaphors were examined by content analysis, one of the qualitative research methods. In line with the determined data, the participants produced 86 valid metaphors for the root value of respect. The metaphors produced by the participants were classified according to their common characteristics and grouped into 10 categories. As a result of the research, it was determined that the perceptions of Turkish teachers about the root value of respect were gathered under the title of respect as a part of nature, mostly in the category classification with the water metaphor. It has been determined that Turkish teachers benefit from nature, the concept of equality, being a guide, emotions, structures, the concept of family, vital elements, the concept of universe and food elements while producing metaphors on the root value of respect.

**Keywords:** Metaphor, Turkish teachers, Respect, Root values, Metaphorical perception

## Giriş

2005 yılında ülkemizde ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde yeni bir program uygulamaya konulmuştur. 2005 yılı öncesinde davranışçı yaklaşım ve buna bağlı öğrenme süreçleri kullanılırken 2005 sonrası yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma geçilmesi ile beraber yaparak yaşayarak öğrenme benimsenmiştir. Öğretim programları ve süreçleri bu anlayışa bağlı olarak şekillendirilmiştir. Eğitimin amacı bireyi sadece akademik bilgi ve beceri yönünden yetiştirmek olarak görülmemeli, aynı zamanda değişen dünya koşullarına bağlı olarak bireyin kişilik özelliklerinin gelişmesine katkı sağlamalıdır (Ada ve Ünal, 2000 Akt: Namlı, 2015).

Değer, bireylerin eylemlerine yol gösterip, onlara rehberlik eden inanç ve kurallardır (Hökelekli, 2010). Değer insanların üzerinde hemfikir olduğu duygu, düşünce ve davranışlarına yol gösterici olan aynı zamanda karakterin gelişiminde insanlara rehberlik eden soyut kurallar bütünüdür (Özkul, 2019). Türk Dil Kurumu'nda (TDK, 2020), "1. Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet. 2. Kişinin isteyen, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şey. 3. Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddî ve manevî öğelerin bütünü" şeklinde değer tanımları yapılmaktadır. Değerler, toplumun yapı taşı olan bireylere, nelerin önemli olduğunu, hangi durumlarda nasıl bir davranışın tercih edilmesi gerektiğini kavratmaya çalışan mana yüklü kavramlardır (Topal, 2019).

Değerlerin genellikle kalıcı bir özelliğe sahip olmasının yanında, kazandırıldıktan sonra değiştirilmesi oldukça güç bir yanı bulunmaktadır. Bu sebeple değer eğitiminin sistematik ve planlı gerçekleşmesi oldukça önemlidir (Dönmez ve Yazıcı, 2008). Değerlerin öğretimi ve aktarımı noktasında okulların önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu doğrultuda değer öğretiminin doğrudan uygulayıcısı olan öğretmenlerin ve geleceğin öğretmen adaylarının yeri göz ardı edilemez (Aydın ve Sulak, 2015). Eğitimde popülerliğini koruyan değer eğitimi, günümüzde dünya genelinde toplumdaki ahlaki sorunların artması, cinayet oranlarındaki artış, uyuşturucu kullanımı, açgözlülük, sahtekarlık ve intihar gibi insan sağlığına zarar verici davranışların artmasından dolayı çok önemli hâle gelmiştir (Kurtdele Fidan ve Öner, 2018).

Toplumsal olarak değer ve manevî duygularımızın ön plana çıkması gerekliliği, toplumda bozulan sosyal ilişkiler, insanlara ve insanlığa zarar verici eylemler ve tüm bunların düzenlenmesi isteği çözüm arayışını beraberinde getirmiştir. Eğitimin en önemli görevi topluma ve insanlığa faydalı bireyler yetiştirmek olduğu için belirlenen ihtiyaçlar gereği Milli Eğitim Bakanlığı (2018) yenilemiş olduğu eğitim programlarında kök değer ifadesini kullanmış milli, manevî ve evrensel olmak üzere on adet kök değer

belirlemiştir. Bu kök değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kök değerlerin hepsi farklı amaç ve yaklaşımlara öncelikle toplumsal düzeni sağlamaya hizmet etmektedir. Kök değerler farklı davranış şekilleriyle ve tanımlarla ifade edilse de ortak amaç ve ihtiyaçlarda buluşmaktadır. Saygı değeri; zaman, mekân veya durumla sınırlı olmayan kişinin kendi kişiliğiyle başkalarının kişiliğinin arasındaki sınırı bilip o sınırı aşmaması, kendi aleyhine dahi olsa başkasının hakkını, hukukunu gözetmesidir(Türk,2009). Değerler bireylerin yaşamış olduğu hayat içerisinde farklı şekillerde anlam kazanabilir. Kazanılan bu anlamlar bireylerce kavramsal olarak farklı şekillerde ifade edilebilir ve bu ifade ediliş metaforlar aracılığıyla yapılır.

Batı dillerinde oldukça eski zamanlardan beri kullanılan metafor kelimesi Türkiye Türkçesine yakın zamanda dahil olmuştur. İngilizce, Fransızca, Almanca, İspanyolca gibi batı dillerinde terim anlamı ve kavram olarak iki şekilde kullanılmaktadır. Türkiye Türkçesinde metafor kavramı mecaz, benzetme, istiare, ad aktarması gibi pek çok söz sanatıyla ifade edilse de hiçbiri tam anlamıyla metaforu karşılayamamaktadır.Türkçe Sözlük incelendiğinde “metafor” sözcüğü, “mecaz” kelimesi ile “metaforik” sözcüğü ise “metafora ait, metaforla ilgili” şeklinde tanımlanmaktadır(TDK, 2020). Büyük Türkçe Sözlükte ise “metafor” kelimesi; “mecaz”, “istiare”, “kinaye” ve “teşbih” kelimeleriyle açıklanmaktadır (Doğan, 2014), Misalli Büyük Türkçe Sözlükte de“istiare” ve “ödüncleme” terimleriyle eş anlamlı gösterilmektedir ( Ayverdi,2016). Metafor oluşturma süreçleri bireylerin değer kavramlarıyla da ilişkilendirilebilir. Bu kavramlar eğitim aracılığıyla edinilir.

Eğitimin istendik davranış kazandırma süreci akademik düzeyde beceri kazandırmanın yanında her bireye uygun ahlaki değerler de kazandırmak ve bu değerleri davranışa dönüştürmektir. Bu bağlamda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik” olmak üzere on adet kök değer yer almaktadır. Bununla birlikte Türkçe ders kitaplarında konu ve tema olarak da kök değerlere ve kök değerlerin öğretimine yer verildiği görülür. Birey ve Toplum teması altında topluma ve bireye saygı konusu ele alınırken Vatandaşlık teması altında vatana ve bayrağa saygı konusu yer alır.

Saygı toplumun her kesimi için farklı anlamlar ifade etse de ortak anlamlar dizgesinde buluşmuştur. Saygı kök değeri toplum ve birey için öncelikle ele alınması gereken bir değerdir. Saygı insani, toplumsal ve eğitsel bir eylemdir. Bu açıdan eğitim ortamlarında çocuklara kazandırılması hedeflenen Saygı kök değerinin Türkçe Öğretmenleri tarafından metaforlar aracılığıyla nasıl algılandığına dair bir tespit bulunmak açısından bu çalışma önem arz etmektedir.

Bu araştırmayla toplumun temel yapı taşı olan öğretmenlerimizin hâlihazırda kullanılan Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) içinde bulunan on kök değerden biri olan “Saygı” kök değerine ilişkin metaforik algılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle şu sorulara yanıt aranmaktadır.

1. Türkçe Öğretmenlerinin saygı kök değerine karşı metaforik algıları ve gerekçeleri nelerdir?
2. Türkçe Öğretmenlerinin saygı kök değerine karşı sahip oldukları metaforik algılar hangi kavram ve gruplama alanlarında toplanmaktadır?

## Yöntem

Türkçe Öğretmenlerinin saygı kök değerine ilişkin algılayış biçimlerinin metaforlar aracılığıyla tespit edilmesinin amaçlandığı bu çalışma nitel araştırma desenlerinde biri olan “farkında olduğumuz ancak

derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanma” olarak ifade edilen olgu bilim (fenomenoloji) çerçevesinde yürütülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Olguların bilim deseni ve metaforlar aracılığıyla benzetme amacı güttüğümüz kişisel deneyim ve görüşlerimizin somutlaştırılması sağlanmaktadır.

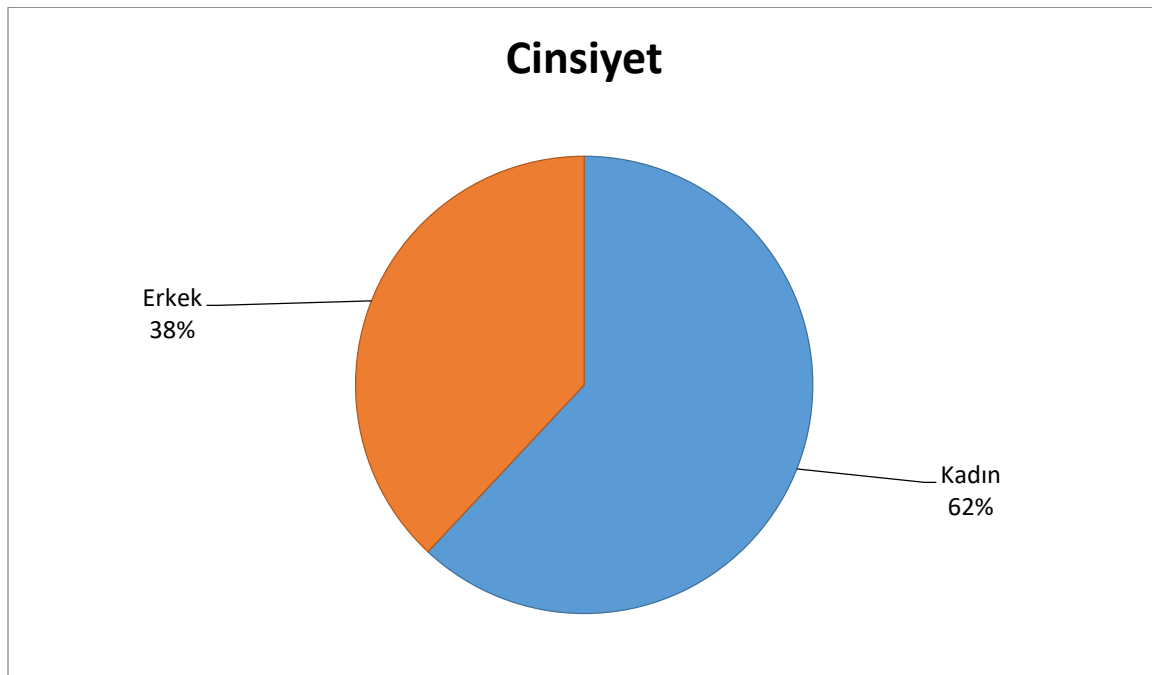
Metafor, zihinsel olarak güçlü bir modeldir. Çünkü metafor yoluyla, benzeşik olmayan iki olgu arasında ilişki kurularak, belli bir zihinsel şema, başka bir zihinsel şema üzerine yansıtılır. Bu şekilde metaforlar, bir bireyin zihninin belli bir kavrayış biçiminden başka bir anlayış biçimine hareket etmesini sağlar (Saban, 2008a). Metaforlar aracılığıyla benzetme amacı güderek soyut olan olguları somutlaştırarak yeni anlamların ortaya çıkması sağlanmaktadır. Metafor kişisel deneyimlerden yararlanılarak benzetme amacı ile soyut kavramları somut tanımlamaktadır. Çağdaş metafor incelemelerinde metafor, sadece bir söz figürü olarak değil, aynı zamanda bir düşünce figürü olarak da değerlendirilmektedir (Akşehirli, 2005).

### Katılımcılar

Araştırmanın amacına uygun olarak küme tipi rastgele örnekleme yöntemi seçilmiştir. Araştırma sonuçlarının genellendiği araştırma kapsamı içerisinde yer alan ortak özelliklere sahip birimler bütününe evren (yığın, ana kütle, toplum) denir (Ural, 2011:33). Küme örnekleme yönteminde, öncelikle evreni oluşturan birimler değil bu birimlerin bağlı bulunduğu kümeler ele alınır. Bu kümelerden basit ya da sistematik tesadüfi örnekleme yöntemiyle örneklem seçilerek araştırmanın örneklemini oluşturulur. Rastgele yapılan seçimler araştırmanın objektif olmasına da katkı sağlar.

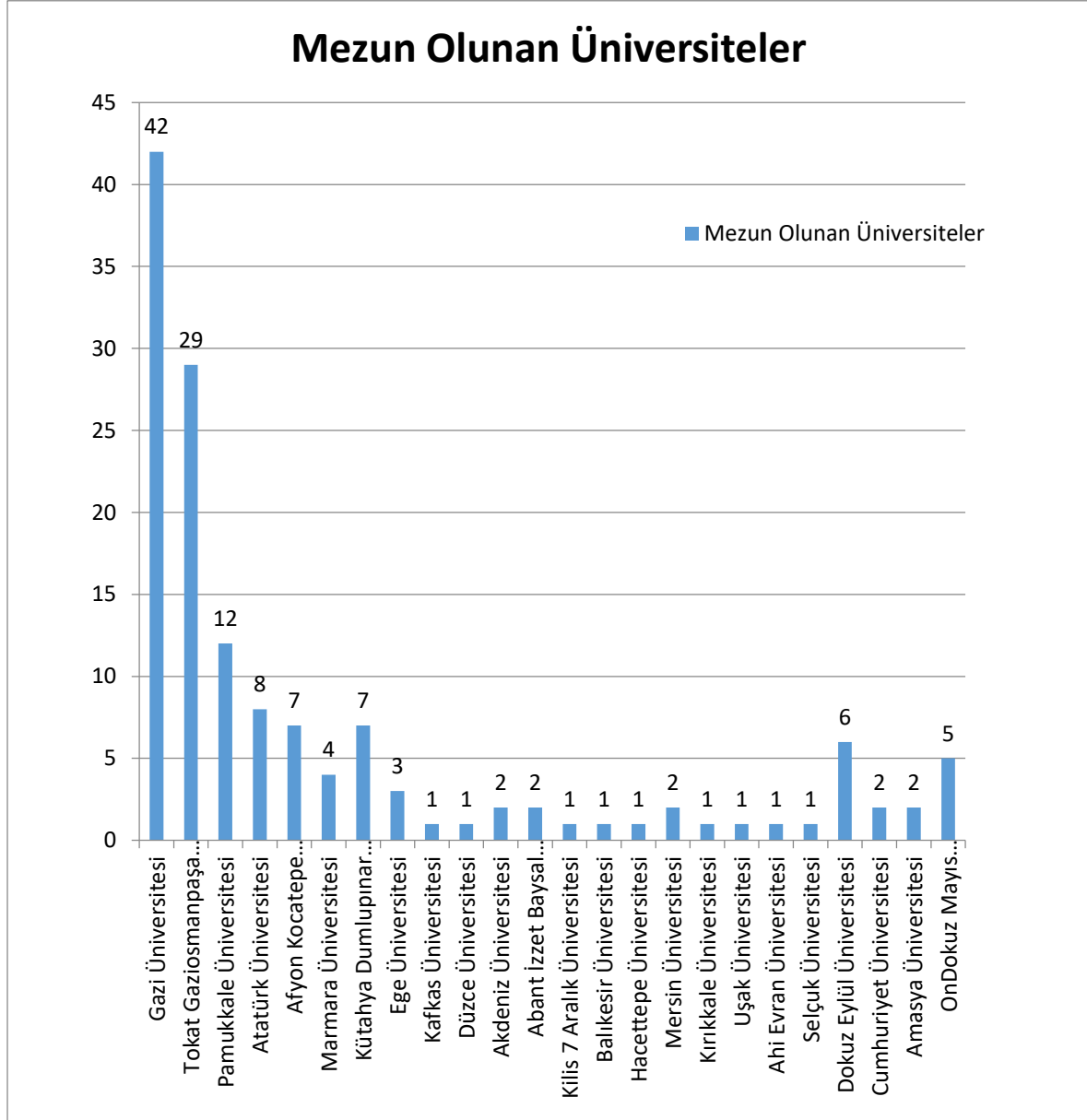
Araştırmanın katılımcıları 7 farklı coğrafi bölgede görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerinden oluşmaktadır. Mesleki kıdemleri, mezun oldukları üniversiteler katılımcıların farklı özelliklerini göstermektedir.

Araştırmanın katılımcı Türkçe öğretmenlerinin değişen özellikleri 1,2,3 ve 4 numaralı şekillerde gösterilmektedir.



Şekil 1. Araştırma katılımcılarının cinsiyete göre dağılımı

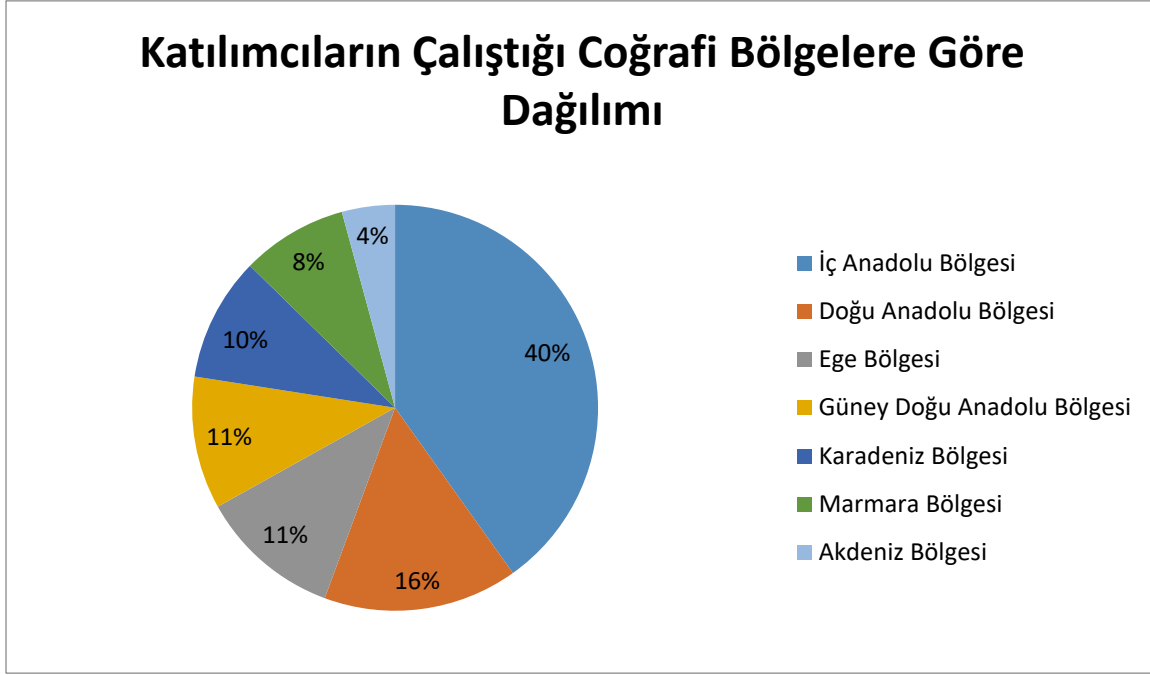
Araştırmanın verilerine göre 54 erkek (%38); 88 (%62) kadın olmak üzere toplam 142 öğretmen araştırmaya katılmıştır.



**Şekil 2.** Katılımcıların mezun olduğu üniversiteye göre dağılımı

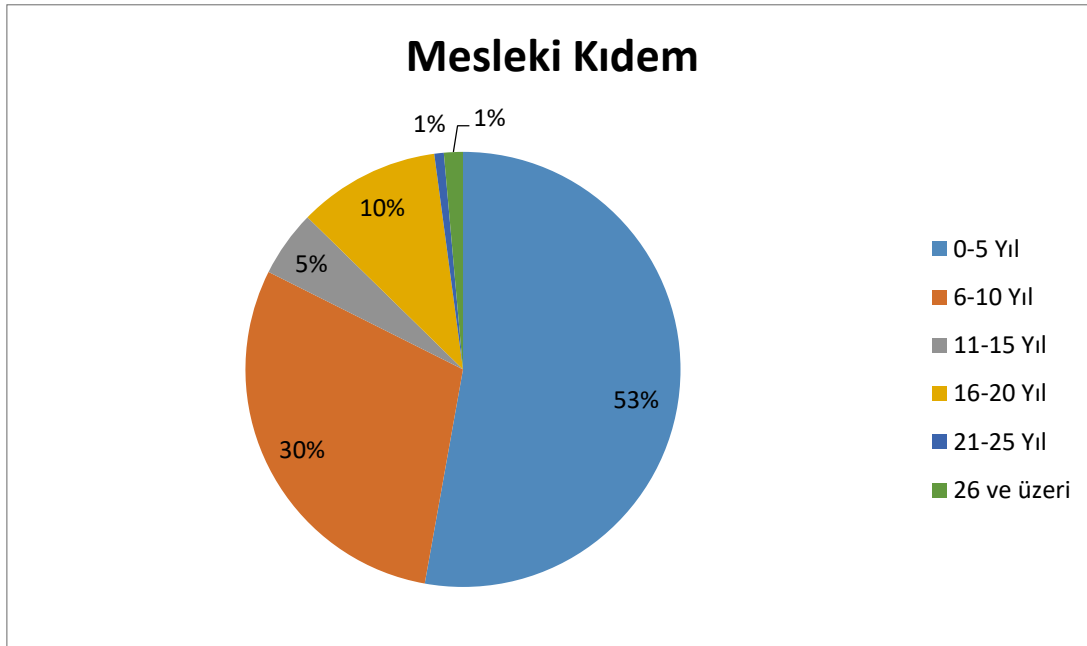
Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri mezun oldukları üniversitelere göre incelendiğinde, Gazi Üniversitesi 42 kişi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi 29 kişi, Pamukkale Üniversitesi 12 kişi, Atatürk Üniversitesi 8 kişi, Afyon Kocatepe Üniversitesi 7 kişi, Marmara Üniversitesi 4 kişi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi 7 kişi, Ege Üniversitesi 3 kişi, Kafkas Üniversitesi 1 kişi, Düzce Üniversitesi 1 kişi, Akdeniz Üniversitesi 2 kişi, Abant İzzet Baysal 2 kişi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi 1 kişi, Balıkesir Üniversitesi 1 kişi, Hacettepe Üniversitesi 1 kişi, Mersin Üniversitesi 2 kişi, Kırıkkale Üniversitesi 1 kişi, Uşak Üniversitesi 1 kişi, Ahi Evran Üniversitesi 1 kişi, Selçuk Üniversitesi 1 kişi, Dokuz Eylül Üniversitesi 6 kişi, Cumhuriyet Üniversitesi 2 kişi, Amasya Üniversitesi 2 kişi, On dokuz Mayıs Üniversitesi 5 kişi olarak belirlenmiştir.





**Şekil 3.** Katılımcıların çalıştığı coğrafi bölgelere göre dağılımı

Katılımcıların coğrafi bölgelere dağılımı incelendiğinde İç Anadolu Bölgesi 57 kişi(%40), Doğu Anadolu Bölgesi 22 kişi(%16), Ege Bölgesi 16 kişi(%11), Güney Doğu Anadolu Bölgesi 15 kişi(%11), Karadeniz Bölgesi 14 kişi(%10), Marmara Bölgesi 12 kişi(%8), Akdeniz Bölgesi 6 kişi(%4) olarak belirlenmiştir.



**Şekil 4.** Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre dağılımı

Katılımcıların mesleki kıdemleri incelendiğinde 0-5 yıl çalışanlar 75 kişi(%53), 6-10 yıl çalışanlar 42 kişi (%30), 11-15 yıl 7 yıl (%5), 16-20 yıl 15 kişi(%10), 21-25 yıl 1 kişi (%) 26 yıl ve üzeri 2 kişi (%) olarak belirlenmiştir.

## Veri toplama araçları

Araştırmanın verileri çalışmacı tarafından Google Forms aracılığıyla hazırlanan “Türkçe Öğretmenlerinin Saygı Kök Değerlerine Karşı Metaforik Algıları”adlı form ile toplanmıştır. Hazırlanan formun açıklama kısmında katılımın gönüllük esasına dayandığı ve verilerin sadece bilimsel amaçla kullanılacağı katılımcılara bildirilmiştir. Katılımcılara “Saygı kök değeri ..... gibidir. Çünkü .....” ifadesi verilmiş ve cümleyi uygun ifadelerle doldurulması istenmiştir. Bu çalışmada metaforlar veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Benzetme amacı güdülerek “gibi” sözcüğü kullanılmış benzetmenin neden yapıldığı da “çünkü” sözcüğüyle açıklanmıştır.

## Verilerin analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizinde nitel veri yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Falkingham ve Reeves (1998) de içerik analizinin, yayın yığınlarının değerlendirilmesi için kullanılan yeni bir yöntem olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar araştırmaya çeşitli metaforlar sunmuşlardır. Bu metaforlar aşamalar halinde incelenmiştir. Bu bağlamda Saban (2008) tarafından belirtilen aşamalar izlenmiştir: Bunlar (1) kodlama ve ayıklama, (2) örnek metafor imgesi derleme, (3) kategori geliştirme, (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama ve (5) yorumlama aşamasıdır. Kodlama ve ayıklama aşamasında alfabetik sıralama ile listelenmiş, metafor kavram ve gerekçesine uygun olmayan ifadeler çıkarılmıştır. Olması gerekenden daha uzun olan ifadeler özüne ve anlatmak istenene bağlı kalarak aktarılmıştır. Kategori geliştirme aşamasında saygı kök değeri için ortak özellik ve gerekçelerle üretilen metaforlar gruplandırılmıştır. Geçerlik ve güvenirlüğün sağlanmasında değerlendirilen metaforların katılımcıların görüş birliğine dayalı olarak analiz edilmesine dikkat edilmiştir. Son olarak analiz edilen makalelerin belirlenen kategorilere dayalı bir şekilde tekrarlanma sıklıkları ve yüzdeleri hesaplanmış ve bu bilgilere dayalı bir şekilde yorumlanmıştır. Karşılaştırmalarda “fikir birliği” ve “fikir ayrılığı” sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman’ın (1994, s. 64) formülü (Güvenirlilik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı X 100) kullanılarak hesaplanmıştır. Katılımcılar arasında görüş birliği oranının % 91 olduğu bu doğrultuda araştırmacıların 86 metafor üzerinde görüş birliğine vardığı görülmüştür. Güvenirlilik = uzlaşma sayısı şeklinde hesaplanan kodlayıcılar arası uyumun %70’ten yüksek olması beklenir (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 81). Görüş birliğine varılmayan 3 metafor araştırma dışı bırakılmıştır.

## Bulgular

### 1. Birinci alt probleme yönelik bulgular

Türkçe öğretmenlerine saygı kök değerine karşı metaforik algılarını belirlemek amacıyla “Saygı kök değeri ..... gibidir. Çünkü .....” ifadesi Google Forms aracılığıyla katılımcılara ulaştırılmış ve uygulamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler Tablo 1’de gösterilmiştir. Buna göre 142 Türkçe öğretmeni 88 farklı metafor üretmişlerdir. Katılımcıların ürettiği metaforların 119 tanesi bir kez; 23 tanesi ise birden fazla kez üretilmiştir. Tablo 1’de Türkçe öğretmenlerinin saygı kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar kullanma sıklığı ve yüzdesine göre yer almaktadır. Katılımcılar en çok su metaforunu üretmiştir.

**Tablo 1.** Saygı kök değerine karşın üretilen metaforlara yönelik bulgular (f=142)

Sıra No	Metafor	f	%	Sıra No	Metafor	f	%
1	Miras	1	0.70	45	Güçlü bir bağ	1	0.70
2	Ruh	5	3.52	46	Temel Çatı	1	0.70
3	Toplumun Yansıması	1	0.70	47	Yağmur	2	1.41
4	Dağ	1	0.70	48	Yapı Taşı	1	0.70
5	Eğitim	1	0.70	49	Omurga	1	0.70
6	Binanın Temeli	7	4.93	50	Şeker	1	0.70
7	İlişkinin Başlangıcı	1	0.70	51	Çatı	2	1.41
8	Gökkuşağı	1	0.70	52	Saksı	1	0.70
9	Kanun	1	0.70	53	Duvar	3	2.11
10	Anahtar	3	2.11	54	Ağaç Kökü	2	1.41
11	İnsan	2	1.41	55	Okyanus	4	2.82
12	Adalet	1	0.70	56	Sağlam bir halat	1	0.70
13	Su	8	5.63	57	Toprak	1	0.70
14	Yuva	2	1.41	58	Deniz	2	1.41
15	Sevgi	1	0.70	59	Çiçek	4	2.82
16	Görünmez bir bağ	1	0.70	60	Güneş	1	0.70
17	Elma Ağacı	1	0.70	61	Terazi	4	2.82
18	Çember	1	0.70	62	Kalem	1	0.70
19	Saç Ayağı	1	0.70	63	Işık	3	2.11
20	Ağaç	5	3.52	64	Halat	1	0.70
21	Fidan	1	0.70	65	Biçim	1	0.70
22	Tuğla	1	0.70	66	İhtiyaç	1	0.70
23	Aile	6	4.23	67	Sandık	2	1.41
24	Bina Kolonu	1	0.70	68	Saat	2	1.41
25	Ana Dil	1	0.70	69	Soba	1	0.70
26	Arı	1	0.70	70	İp	1	0.70
27	Karakter	1	0.70	71	Yol	1	0.70
28	Ağaç Dalı	1	0.70	72	Gökyüzü	1	0.70
29	Dost	1	0.70	73	Ev	1	0.70
30	Nefes	1	0.70	74	Sınav	1	0.70
31	Tuz	3	2.11	75	Çizgi	1	0.70
32	Çocuk	2	1.41	76	DNA	1	0.70
33	Yaşam	1	0.70	77	Şeker	1	0.70
34	Köprü	3	2.11	78	Maya	1	0.70
35	Sarmaşık	1	0.70	79	Sıvı Madde	1	0.70
36	Bumerang	1	0.70	80	Düş	1	0.70
37	Tohum	1	0.70	81	Yoğurt	1	0.70
38	Ahlak	1	0.70	82	Fener	1	0.70
39	Parmak İzi	1	0.70	83	Hava Durumu	1	0.70

40	Çimento	1	0.70	84	Ekmek	1	0.70
41	Eski Bayramlar	1	0.70	85	Sakız	1	0.70
42	Kök	1	0.70	86	Pusula	1	0.70
43	İnşaatın Temeli	1	0.70	87	Lokomotif	1	0.70
44	Çınar Ağacı	1	0.70	88	Bebek	1	0.70

## 2. İkinci alt probleme yönelik bulgular

### Saygı kök değerine karşı üretilen metaforların yer aldığı kategoriler

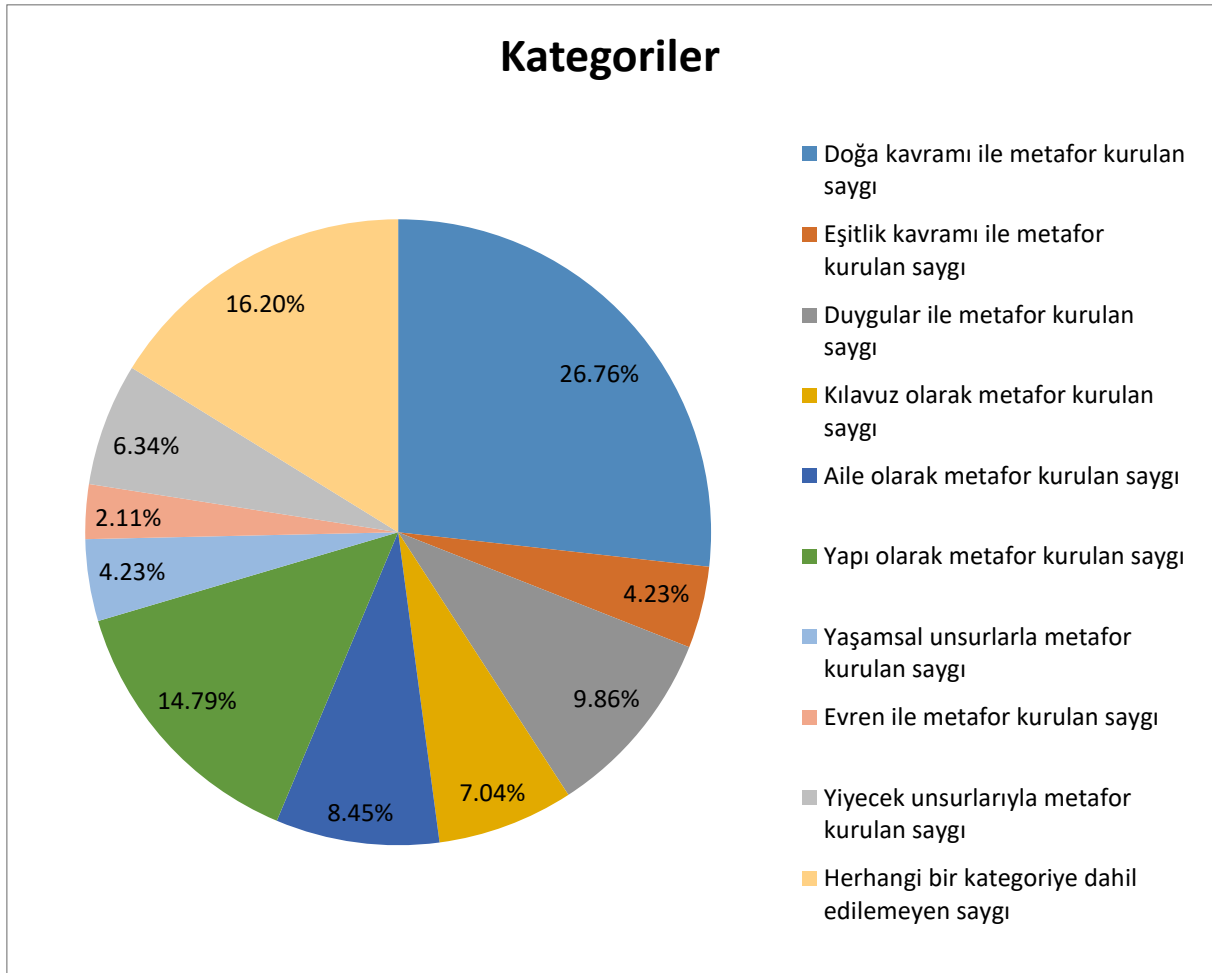
Türkçe öğretmenlerinin saygı kök değerine karşın geliştirmiş oldukları metaforlar incelenmiş ve kurulan metaforların benzer özelliklerine göre kategorileştirme yapılarak sınıflandırılmıştır. Metaforlar dokuz başlık altında sınıflandırılmıştır. Ortak bir özellik göstermeyen metaforlar ise “herhangi bir kategoriye dâhil edilemeyen saygı kategorisi” adı altında yer almıştır. Kategoriler; doğa kavramı ile metafor kurulan saygı, eşitlik kavramı ile metafor kurulan saygı, duygular ile metafor kurulan saygı kılavuz olarak metafor kurulan saygı, aile kavramı ile metafor kurulan saygı, yapı olarak metafor kurulan saygı, yaşamsal unsurlarla metafor kurulan saygı, evren ile metafor kurulan saygı, yiyecek unsurlarıyla metafor kurulan saygı ve herhangi bir kategoriye dâhil edilemeyen saygı olarak toplamda on farklı kategori şeklinde araştırma da sıralanmıştır.

**Tablo 2.** Saygı kök değerine karşın üretilen metaforların kategorilerinin frekans (f) ve yüzde(%) değerleri

Kategori	Metaforlar	Metafor Sayısı (n)	Metafor Frekansı (f)	Yüzde Değeri (%)
<b>Doğa kavramı ile metafor kurulan saygı</b>	Su(8), ağaç(5), çiçek(4), okyanus(4), deniz(2), ağaç kökü(2), yağmur(2), toprak, dağ, gökkuşağı, elma ağacı, fidan, arı, ağaç dalı, sarmaşık, tohum, kök, çınar ağacı.	18	38	26.76
<b>Eşitlik kavramı ile metafor kurulan saygı</b>	Terazi(4), kanun, adalet.	3	6	4.23
<b>Duygular ile metafor kurulan saygı</b>	Ruh(5), sevgi, görünmez bir bağ, güçlü bir bağ, düş, karakter, dost, yaşam, ahlak, eski bayramlar.	10	14	9.86
<b>Kılavuz olarak metafor kurulan saygı</b>	Anahtar(3), ışık(3), saat(2), pusula, fener.	5	10	7.04
<b>Aile olarak metafor kurulan saygı</b>	Aile(6), yuva(2), çocuk(2), ev, bebek.	5	12	8.45
<b>Yapı olarak metafor kurulan saygı</b>	Bina temeli(7), köprü(3), duvar(3), çatı(2), tuğla, bina kolonu, çimento, inşaat temeli, temel çatı, yapı taşı.	10	21	14.79
<b>Yaşamsal unsurlarla metafor kurulan saygı</b>	İnsan(2), dna, omurga, nefes, parmak izi.	5	6	4.23
<b>Evren ile metafor kurulan saygı</b>	Güneş, gökyüzü, hava durumu.	3	3	2.11
<b>Yiyecek unsurları ile</b>	Tuz(3), şeker(2), Sakız, ekmek, yoğurt, maya.	6	9	6.34

metafor kurulan saygı				
<b>Herhangi bir kategoriye dahil edilemeyen saygı</b>	Halat(2),sandık(2), miras, toplumun yansıması, lokomotif, ihtiyaç, ilişkinin başlangıcı, çember, soba, ip, yol, sınav, saç ayağı, ana dil, sıvı madde, kalem, biçim, bumerang, saksı, çizgi, eğitim.	21	23	16.20
<b>TOPLAM</b>		86	142	100

Tablo 2 de bulunan veriler incelendiğinde 86 farklı metafor üretilmiş olduğu görülmektedir. Katılımcıların ürettiği metaforlar sınıflandırıldığında en fazla “doğa kavramı ile metafor kurulan saygı kategorisinde” metafor f(38) oluşturduğu söylenebilir. Bu kategoriyi sırasıyla takip eden diğer kategoriler; “ Eşitlik kavramı ile metafor kurulan saygı f(6), Duygular ile metafor kurulan saygı f(14), kılavuz olarak metafor kurulan saygı f(10), aile olarak metafor kurulan saygı f(12), yapı olarak metafor kurulan saygı f(21), yaşamsal unsurlarla metafor kurulan saygı f(6), evren ile metafor kurulan saygı f(3), yiyecek unsurlarıyla metafor kurulan saygı f(9), herhangi bir kategoriye dahil edilemeyen saygı f(23) olarak belirlenmiştir. Katılımcıların vermiş oldukları yanıtlar neticesinde oluşturulan kategorilerin yüzdeleri 5 numaralı grafikte gösterilmektedir.



Şekil 5.Kategorilerin frekans yüzdeleri

Şekil 5 incelendiğinde kategorilerin frekans yüzdeleri görülmektedir. Buna göre “doğa kavramı ile metafor kurulan saygı” kategorisi %26.76, “ Eşitlik kavramı ile metafor kurulan saygı % 4.23, Duygular ile metafor kurulan saygı % 9.86, kılavuz olarak metafor kurulan saygı 7.04, aile olarak metafor kurulan

saygı 8.45, yapı olarak metafor kurulan saygı 14.79, yaşamsal unsurlarla metafor kurulan saygı 4.23, evren ile metafor kurulan saygı 2.11, yiyecek unsurlarıyla metafor kurulan saygı 6.34, herhangi bir kategoriye dahil edilemeyen saygı 16.20 olarak belirlenmiştir. Katılımcıların metafor kurma nedenleri aşağıda verilmiştir.

### Doğa kavramı ile metafor kurulan saygı

Araştırmada katılımcılar tarafından 86 metafor üretilmiştir. Bu metaforlardan 18 tanesi doğa kavramı üzerinden oluşturulmuş ve doğa unsurlarıyla ilişkilendirilmiştir. Üretilen 18 görüş tüm metaforlar içinde % 26.76 'lık kısmı oluşturmaktadır. Katılımcıların saygı kök değerini doğa ile ilişkilendirdiği görüşler içerisinde en yüksek frekans değerine sahip metaforlar; Su f(8), ağaç f(5), çiçek f(4), okyanus f(4), deniz f(2), ağaç kökü f(2), yağmur f(2) olarak belirlenmiştir. Bu metaforlar dışında tek frekanslı metaforlarda bulunmaktadır. Bunlar; toprak, dağ, gökkuşağı, elma ağacı, fidan, arı, ağaç dalı, sarmaşık, tohum, kök, çınar ağacı olarak görülmektedir. Katılımcılar Saygı kök değerinin varoluşsal bir amaç olduğundan yola çıkarak var olma üzerine metafor üretmiş, ilişki kurmuşlardır. Saygı kök değerini doğa ile eşleştiren katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

"Saygı kök değeri **Çınar ağacı** gibidir. Onun gibi oluşması ve devamlılığı sabır ister."(K52)

"Saygı **su** gibidir. İnsanın yaşamı için gereklidir."(K69)

"Saygı kök değeri **ağaç** gibidir. Çünkü ağaçta yetişen dallar gibi pek çok değerde saygıdan ortaya çıkar."(K130)

"Saygı kök değeri **su** gibidir. Çünkü toplumun yaşamı için gereklidir."(K72)

"Saygı **yağmur** gibidir. Çünkü yağmur herkesi farklı ıslatır saygı da herkese farklı duyulur."(K126)

"Saygı **yağmur** gibidir. Çünkü yağmur olmazsa toprak saygı olmazsa insan tamamlanamaz."(K55)

"Saygı **su** gibidir. Canlıların yaşaması için su insanın yaşaması için saygı gerekir."(K88)

"Saygı kök değeri **toprağa** benzer. Çünkü toprak canlıların yaşamının devamı için saygı da insanlığın devamı için gereklidir."(K67)

"Saygı kök değeri **su** gibidir. Çünkü insan suya da saygıya muhtaçtır."(K102)

"**Elma ağacı** gibidir çünkü gerekli bakımı sağlanıp korunduğunda daha sağlıklı olup bulunduğu ortamı güzelleştirir."(K17)

"Saygı kök değeri **çiçek** gibidir. Çünkü var olduğu toplumu güzelleştirir."(K78)

"Saygı kök değeri **çiçek** gibidir. Çünkü her insanda farklı renkte açar."(K101)

"Saygı **Çiçek** gibidir. Çünkü her insanda farklı çiçek açar."(K121)

"Saygı kök değeri **çiçek** gibidir. Çünkü olduğu ortam güzelleşir."(K70)

"Saygı Kök değeri **deniz** gibidir. Çünkü içinde pek çok şey barındırır."(K68)

"**Sarmaşık** gibidir sarmalandığına sahip çıkar."(K42)

"**Su**/yaşamın devam etmesi için suya ihtiyaç vardır. Saygı da olmazsa bir toplumdaki, bir birlikten söz edemeyiz."(K46)

"**Tohum** gibidir çünkü ektiğiniz yerde büyür ve gelişir."(K44)

"Saygı kök değeri **ağaca** benzer. Ağaç nasıl büyüyüp yeşerirse saygı da insanların içinde büyür ve gelişir."(103)

"Saygı kök değeri **okyanus** gibidir. Çünkü toplum için çok derin değerler barındırır."(K84)

"Saygı kök değeri **okyanus** gibidir içinde pek çok şey barındırır."(K65)

"Saygı kök değeri **okyanus** gibidir. Çünkü her insanda derinliği farklıdır."(K97)

"Saygı kök değeri **ağaç** gibidir. Ağaç dünyaya saygı insana nefes aldırır"(K116)

"**Ağaç** gibidir. Çünkü dallarıyla her tarafa ulaşır."(K20)

“**su** gibidir. Çünkü nasıl ki susuz bir hayat düşünülemezse saygının olmadığı bir yer de düşünülemez.”(K13)

“Saygı kök değeri **su** gibidir. Çünkü değerlerimizi yaşatabilmemiz için hayati önem taşır.”(K22)

“Saygı kök değeri bir **ağacın dalı** gibidir. Çünkü ancak küçük yaştan itibaren eğitilerek kazandırılır bu erdem...”(K34)

“**Fidan** gibidir. Çünkü büyüdükçe ağaç gibi güçlenir.”(K23)

“Saygı kök değeri **ağaç kökleri** gibidir. Çünkü insanları bir arada tutar.”(K64)

“Saygı kök değeri **ağaç kökleri** gibidir. Çünkü ağaç kökleriyle insan saygıyla var olur.”(K75)

“**Dağ** gibidir yıkılırsa insanlık altında kalır.”(K4)

“Saygı kök değeri **ağaç** gibidir. Çünkü ağaçlar doğa için saygı insan için gereklidir.”(K87)

“Saygı kök değeri **deniz** gibidir. Çünkü derinliğini denize girmeden saygıyı da insanı tanımadan bilemezsin.”(K110)

“**su** gibidir çünkü olduğu yerde yaşam başlar.”(K61)

“**Kök** gibidir, kök olmadan bir şey olmaz.”(K50)

“Saygı kök değeri **okyanus** gibidir. Çünkü okyanusun pek çok şeyi barındırdığı gibi o da pek çok değeri barındırır.”(K94)

“Saygı kök değeri **arı** gibidir. Çünkü arı olmazsa doğanın dengesi şaşar. Saygı olmazsa da insan ilişkilerinin dengesi şaşar.” (K32)

“Saygı, bir **gökkuşağı** gibidir. İçinde farklı renkleri barındırır. Sevsek de sevmesek de bu farklı renkler birbirini tamamlar. Toplumda da farklı tip insanlar vardır. Hepsine eşit derecede sevgi göstermeyebiliriz. Ama hepsine eşit derecede saygı göstermek zorunda olduğumuzu bilmeliyiz. Çünkü bizi toplum yapan bu farklılıklarımızdır. Zaten gökkuşağını da bu denli güzel yapan farklı renkleri bir araya getirmesidir, tıpkı toplum gibi.”(K8)

### Eşitlik kavramı ile metafor kurulan saygı

Araştırmada katılımcılar tarafından üretilen 86 metafordan 3 tanesi eşitlik kavramı üzerinden oluşturulmuş ve eşitlik unsurlarıyla ilişkilendirilmiştir. Üretilen 3 görüş tüm metaforlar içinde %4.23'lük kısmı oluşturmaktadır. Katılımcıların saygı kök değerini eşitlik ile ilişkilendirdiği görüşler içerisinde en yüksek frekans değerine sahip metafor; Terazi f(4), olarak belirlenmiştir. Bu metaforlar dışında tek frekanslı metaforlarda bulunmaktadır. Bunlar; kanun ve adalet olarak görülmektedir. Katılımcılar saygının eşit şekilde verilmesi ve denge de olması yönüyle metafor kurmuşlardır. Saygı kök değerini eşitlik ile eşleştiren katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“**Kanun**-insanların sorunsuzca bir arada olmasını sağlar.”(K9)

“Saygı **terazi** gibidir. Çünkü dengede olmazsa insana zarar verir.”(K124)

“**Adalet** / Adil olduğuna inandığım kişiye saygı duyarsın.” (K12)

“Saygı kök değeri **terazi** gibidir. Çünkü toplum içindeki dengeyi sağlar.”(K77)

“Saygı kök değeri **terazi** gibidir. Çünkü insanlar arasındaki dengeyi sağlar.”(K76)

“Saygı kök değeri **terazi** gibidir. Çünkü hakkedene eşit dağıtılır.”(K120)

### Duygular ile metafor kurulan saygı

Araştırmada katılımcılar tarafından üretilen 86 metafordan 10 tanesi duygular üzerinden oluşturulmuş ve ilişkilendirilmiştir. Üretilen 10 görüş tüm metaforlar içinde %9.86'lık kısmı oluşturmaktadır. Katılımcıların saygı kök değerini duygular ile ilişkilendirdiği görüşler içerisinde en yüksek frekans değerine sahip metafor; Ruh f(5), olarak belirlenmiştir. Bu metaforlar dışında tek frekanslı metaforlarda bulunmaktadır. Bunlar; sevgi, görünmez bir bağ, güçlü bir bağ, düş, karakter, dost, yaşam, ahlak, eski bayramlar olarak görülmektedir. Katılımcılar duygular ile saygı kök değerini insanı tamamlayan önemli

olgular olarak yorumlamışlardır. Saygı kök değerini duygular ile eşleştiren katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

- “Saygı kök değeri **ruh** gibidir. Çünkü insanı anlamlı kılar.”(K79)
- “**Görünmez bir bağ** gibidir çünkü insan kalben bağlı olduğu değerleri sayar.”(K16)
- “Saygı kök değeri **ruh** gibidir. Çünkü bir varlığın ruhu olmazsa nesneleşir, anlamını yitirir.”(K2)
- “Saygı kök değeri **sevgi** gibidir. Çünkü sevgi olmayan bir kalpte saygı da olmaz.”(K15)
- “**Eski bayramlar** gibidir. Çünkü yeni nesilde pek karşılığı yoktur.”(K49)
- “Saygı kök değeri **ruh** gibidir çünkü insanı tamamlar.”(K63)
- “**Ahlak** gibidir, çünkü saygımızı kaybederseniz de etrafımızda değer göremezsiniz.”(K45)
- “Saygı **düş** gibidir. Çünkü somut olarak göremez hissedersin.”(K129)
- “**Güçlü bir bağ** gibidir, insanları/toplumu bir arada tutmaya yarar.”(K53)
- “Saygı kök değeri **ruh** gibidir. Çünkü insanı anlamlı kılar.”(K79)
- “Saygı kök değeri **dost** gibidir. Çünkü hayatta olmazsa olmazımız.”(K37)
- “Saygı kök değeri **karakter** gibidir. Çünkü her bedende değişiklik gösterir.”(K33)
- “Saygı **ruh** gibidir. Çünkü insanı tamamlar.”(K89)

### Kılavuz olarak metafor kurulan saygı

Araştırmada katılımcılar tarafından üretilen 86 metafordan 5 tanesi kılavuz olma üzerinden oluşturulmuş ve ilişkilendirilmiştir. Üretilen 5 görüş tüm metaforlar içinde %7.04'lük kısmı oluşturmaktadır. Katılımcıların saygı kök değerini kılavuz olarak yorumladığı görüşler içerisinde en yüksek frekans değerlerine sahip metaforlar; Anahtar f(3), Işık f(3), Saat (2) olarak belirlenmiştir. Bu metaforlar dışında tek frekanslı metaforlarda bulunmaktadır. Bunlar; pusula ve fener metaforları olarak görülmektedir. Saygı kök değerini kılavuz olarak ilişkilendiren katılımcılar saygının insana yol gösterme, yolunu aydınlatma ve açma olarak ilişki kurmuşlardır. Saygı kök değerini kılavuz olarak ilişkilendiren katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

- “Saygı kök değeri **saat** gibidir. Çünkü her insanda saygı saat gibi değişerek ilerler.”(K100)
- “Mesela saygı **anahtar** gibidir. Çünkü gönül kapılarını onsuz açamayız.”(K21)
- “Saygı kök değeri **fener** gibidir. Çünkü insanın değerlerden oluşan yolunu aydınlatır.”(K132)
- “Saygı kök değeri **pusula** gibidir. Çünkü pusula doğru yönü gösterir. Saygı da doğru insana duyulur.”(K139)
- “Saygı kök değeri **ışık** gibidir. Çünkü her insan da yansıması farklıdır.”(K105)
- “Saygı **saat** gibidir. Çünkü her insana göre saat gibi değişir.”(K134)
- “**Anahtar**- saygılı davranmak pek çok kapının açılmasını sağlar.”(K10)
- “Saygı kök değeri **anahtar** gibidir. Çünkü bize farklı kapılar açar.”(K109)
- “Saygı kök değeri **ışık** gibidir. Çünkü toplumların önünü görmesi için gereklidir.”(K81)
- “Saygı kök değeri **ışık** gibidir. Çünkü toplumu aydınlatır.”(K85)

### Aile olarak metafor kurulan saygı

Araştırmada katılımcılar tarafından üretilen 86 metafordan 5 tanesi aile kavramı üzerinden oluşturulmuş ve ilişkilendirilmiştir. Üretilen 5 görüş tüm metaforlar içinde %8.45'lik kısmı oluşturmaktadır. Katılımcıların saygı kök değerini aile kavramı üzerinden yorumladığı görüşler içerisinde en yüksek frekans değerlerine sahip metaforlar; Aile f(6), Yuva f(2), Çocuk f(2) olarak belirlenmiştir. Bu metaforlar dışında tek frekanslı metaforlarda bulunmaktadır. Bunlar; ev ve bebek



metaforları olarak görülmektedir. Katılımcılar saygı kök değerini aile kavramıyla bütünleştirip sınırlanacak bir olgu, insan ile bütünleşik bir yapı olarak yorumlamıştır. Saygı kök değerini aile olarak ilişkilendiren katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

- “Saygı **yuva** gibidir. Çünkü varlığı insanın kalbini ısıtır.”(K118)
- “Saygı kök değeri **aile** gibidir. Çünkü bize değer katar.”(K30)
- “Saygı kök değeri **aile** gibidir. Çünkü binanın temel yapı taşıdır.”(K25)
- “Saygı kök değeri **aile** gibidir. Çünkü insanın temelini oluşturur.”(K35)
- “Saygı kök değeri **aile** gibidir. Çünkü aile gibi birleştiricidir.” (K123)
- “Saygı **çocuk** gibidir. Çünkü insanın içinde büyür.” (K90)
- “Saygı kök değeri **aile** gibidir. Çünkü olmazsa biz de var olamayız.” (K29)
- “Saygı kök değeri **ev** gibidir. Çünkü evin bölümleri gibi saygıya çeşitleri vardır.”(K112)
- “Saygı **çocuk** gibidir. Her insan içinde farklı büyütür.”(K119)
- “Saygı **aile** gibidir. Çünkü temelleri aileden gelir.” (K31)
- “**Yuva** gibidir. Çünkü yuva, bir milletin temelini teşkil etmektedir. Milleti millet yapan değerlerin hepsi yuvada alınan ilk eğitimle şekillenmektedir.”(K14)
- “Saygı kök değeri **bebek** gibidir. Çünkü herkes saygıya içinde farklı büyütür.”(K141)

### Yapı olarak metafor kurulan saygı

Araştırmada katılımcılar tarafından üretilen 86 metafordan 10 tanesi yapı kavramı üzerinden oluşturulmuş ve ilişkilendirilmiştir. Üretilen 10 görüş tüm metaforlar içinde %14.08'lik kısmı oluşturmaktadır. Katılımcıların saygı kök değerini yapı olarak yorumladığı görüşler içerisinde en yüksek frekans değerlerine sahip metaforlar; Bina Temeli f(7), Köprü f(3), Duvar f(3), Çatı f(2) olarak belirlenmiştir. Bu metaforlar dışında tek frekanslı metaforlar da bulunmaktadır. Bunlar; tuğla, bina kolonu, çimento, inşaat temeli, temel çatı, yapı taşı metaforları olarak görülmektedir. Katılımcılar Saygı kök değerini toplumun ve insanların temel yapı taşı ve toplumu ayakta tutan bir olgu olarak ilişkilendirmiştir. Saygı kök değerini yapı olarak ilişkilendiren katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

- “Saygı kök değeri **çatı** gibidir. Çatı evi, saygı insanı korur.”(K91)
- “Saygı kök değeri **köprü** gibidir. Çünkü pek çok değere ulaşmak için önce ona sahip olmak gerekir.”(K137)
- “Binayı ayakta tutan **kolonlar** gibi toplumu ve insan ilişkilerini ayakta tutar.”(K26)
- “Saygı kök değeri **bina temeli** gibidir. Çünkü insani değerlerin temelinde vardır.”(K135)
- “**Çimento** gibidir, çünkü bizi bir arada tutan şeydir.”(K48)
- “Toplumun **temel çatısıdır** /bizi bir arada tutan en önemli bağıdır.”(K54)
- “Saygı **çatı** gibidir. Çünkü binanın çatısı gibi olmazsa olmaz.”(K59)
- “**Yapı taşı** gibidir. Saygı bireyin karşısındaki her bir varlığa duyması gereken yapı taşıdır.”(K56)
- “Saygı kök değeri **duvar** gibidir. Çünkü İnsan ilişkilerini sağlamlaştırır.”(K83)
- “**Binanın temeli** gibidir çünkü toplumsal hayatın en temel gereği saygıdır, o olmadan sağlıklı bir toplumsal hayat sürdürülemez.”(K6)
- “Saygı bir **köprü** gibidir. Çünkü toplumun geçmiş ile geleceğini bağlar ve toplumun hayatını kurtarır.” (K41)
- “Saygı kök değeri bir **binanın temeli** gibidir. Çünkü saygı olmazsa diğer değerler eksik kalır.”(K28)
- “Saygı kök değeri **binanın temeli** gibidir. Çünkü binanın temeli nasıl olmazsa insan da saygısız olmaz.”(K62)

"Saygı **duvar** gibidir. Evin duvarı olmazsa ev olmayacağı gibi saygı olmazsa insan da olmaz."(K82)

"Saygı kök değeri **binanın temeli** gibidir. Saygı olmazsa insan da temelsiz kalır, yıkılır."(K80)

"Saygı kök değeri **binanın temeli** gibidir. Çünkü Temel olmazsa bina olmaz."(K36)

"**Tuğla** - sağlam bir yapının temel taşlarıdır."(K24)

"Saygı kök değeri **köprü** gibidir. Çünkü insanların baş kurmasını sağlar."(K92)

"Saygı kök değeri **bina temeli** gibidir. Çünkü diğer değerler saygı temeli üzerine kurulur."(K142)

"Saygı kök değeri **duvar** gibidir. Duvar evin saygı insanın temelidir."(K113)

"**İnşaatın temeli** gibidir. Çünkü saygı olmadan eğitim sağlam bir temel üzerine kurulamayacaktır."(K51)

### Yaşamsal unsurlarla metafor kurulan saygı

Araştırmada katılımcılar tarafından üretilen 86 metafordan 5 tanesi yaşamsal unsurlar kavramı üzerinden oluşturulmuş ve ilişkilendirilmiştir. Üretilen 5 görüş tüm metaforlar içinde %4.23'lük kısmı oluşturmaktadır. Katılımcıların saygı kök değerini yaşamsal unsurlar olarak yorumladığı görüşler içerisinde en yüksek frekans değerlerine sahip metafor; İnsan f(2) olarak belirlenmiştir. Bu metaforlar dışında tek frekanslı metaforlar da bulunmaktadır. Bunlar; dna, omurga, nefes, parmak izi metaforları olarak görülmektedir. Yaşamsal Unsurlar kategorisinde katılımcılar insanın bedensel organları ile uyum ve bağlılık yönüyle ilişkilendirilmiştir. Katılımcılar yaşamsal unsurları aktarım ve özgünlük yönüyle de saygı kavramı ile ilişkilendirmiştir. Saygı kök değerini yaşamsal unsurlar ile ilişkilendiren katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

"**İnsan** gibidir çünkü hayatın her anına uyum sağlar."(K11)

"**Nefes** gibidir. Çünkü yaşamın olmazsa olmazı da saygıdır. Nefes almadan yaşamadığımız gibi toplumsal ilişkilerimizde de saygı olmadan yaşayamayız. Saygısızlık içinde yaşadığımız günümüzde insanca yaşamak yerine birbirimize kötülükler yapıyoruz. İşte saygı insanca yaşamamız için elzemdir."(K38)

"**Parmak izi**, aileden aktarılır."(K47)

"**Omurga** gibidir. Çünkü bütün ilişkilerdeki dengeyi saygı sağlar anne baba, eş, kardeş, arkadaş..."(K57)

"Saygı kök değeri **DNA** gibidir. Çünkü herkeste farklı ve özgündür."(K122)

"**İnsan** gibidir çünkü hayatın her anına uyum sağlar."(K11)

### Evren ile metafor kurulan saygı

Araştırmada katılımcılar tarafından üretilen 86 metafordan 3 tanesi evren kavramı üzerinden oluşturulmuş ve ilişkilendirilmiştir. Üretilen 3 görüş tüm metaforlar içinde %2.11'lik kısmı oluşturmaktadır. Katılımcıların saygı kök değerini evren kavramı ile yorumladığı görüşler içerisinde tüm metaforların bir kez kullanıldığı görülür. Bunlar; Güneş, gökyüzü ve hava durumu metaforları olarak görülmektedir. Katılımcılar saygı kök değerini toplumların varlığını ve devamını sürdürebilmesi, derinlik ve değişkenlik ile ilişkilendirilmişlerdir. Saygı kök değerini evren kavramı ile ilişkilendiren katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

"Saygı kök değeri **Güneş** gibidir. Toplumların varlıklarını sürdürebilmeleri için gereklidir."(K74)

"Saygı kök değeri **hava durumu** gibidir. Çünkü sürekli değişkendir."(K133)

"Saygı kök değeri **gökyüzü** gibidir. Çünkü herkesin gördüğü derinlik başkadır."(K111)

### Yiyecek unsurları ile metafor kurulan saygı

Araştırmada katılımcılar tarafından üretilen 86 metafordan 6 tanesi yiyecek unsurları ile oluşturulmuş ve ilişkilendirilmiştir. Üretilen 6 görüş tüm metaforlar içinde %6.34'lük kısmı oluşturmaktadır. Katılımcıların saygı kök değerini yiyecek unsurları ile yorumladığı görüşler içerisinde en yüksek frekans değerlerine sahip metaforlar; Tuz f(3), şeker f(2) olarak belirlenmiştir. Bu metaforlar dışında tek frekanslı metaforlarda bulunmaktadır. Bunlar; sakız, ekmek, maya, yoğurt metaforları olarak görülmektedir. Katılımcılar saygı kök değerini tamamlayıcı olma ve özünü oluşturma yönleriyle yiyecek unsurları ile ilişkilendirmişlerdir. Saygı kök değerini yiyecek unsurları ile ilişkilendiren katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“Saygı kök değeri **tuz** gibidir. Tuz olmadan yemek saygı olmadan insan olmaz.”(K114)

“Saygı kök değeri **mayaya** benzer. Çünkü maya ve insan özüne göre şekil alır.”(K127)

“Saygı kök değeri **şeker** gibidir. Çünkü Tath şekersiz insan saygısız olmaz.”(K58)

“Saygı **tuz** gibidir. Çünkü tuz yemeği saygı insanı tamamlar.”(K39)

“Saygı kök değeri **yoğurt** gibidir. Çünkü yoğurt mayası ne kadar güzelse güzelleşir insan da saygısı ne kadar çoksa güzelleşir.”(K131)

“Saygı kök değeri **ekmek** gibidir. Ekmek yemeği saygı insanı tamamlar.”(K136)

“Saygı **şeker** gibidir. Tathlar şekersiz tat vermez insan da saygısız.”(K125)

“Saygı kök değeri **sakız** gibidir. Çünkü istediğin kadar uzatabilirsin.”(K138)

“Saygı kök değeri **tuz** gibidir. Çünkü yemekte tuzun insanda saygının eksikliği hep hissedilir.”(K99)

### Herhangi bir kategoriye dahil edilemeyen saygı

Araştırmada katılımcılar tarafından üretilen 86 metafordan 21 tanesi farklı kavramlarla ilişkilendirilmiş ve herhangi bir kategoriye dahil edilememiştir. Üretilen 21 görüş tüm metaforlar içinde %16.20'lik kısmı oluşturmaktadır. Herhangi bir kategoriye dahil edilemeyenler içerisinde en yüksek frekans değerlerine sahip metaforlar; Halatf(2), sandık f(2) olarak belirlenmiştir. Bu metaforlar dışında tek frekanslı metaforlarda bulunmaktadır. Bunlar; miras, toplumun yansımaları, lokomotif, ihtiyaç, ilişkinin başlangıcı, çember, soba, ip, yol, sınav, saç ayağı, ana dil, sıvı madde, kalem, biçim, bumerang, saksı, çizgi, eğitim metaforları olarak görülmektedir. Herhangi bir kategoriye dahil edilemeyen saygı sınıflamasına ilişkin katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“Saygı **sandık** gibidir. Çünkü her insan saygısı kapalı sandık gibi gerektiğinde ortaya çıkarak kendini gösterir.”(K106)

“Saygı kök değeri **biçim** gibidir. Yazı biçimsiz insan saygı olmadan olmaz.”(K95)

“Saygı kök değeri **halat** gibidir. Çünkü toplumu birbirine bağlar.”(K86)

“Saygı kök değeri **sandık** gibidir. Çünkü her insanın saygısı sandık gibi saklı ve bilinmezdir.”(K98)

“Saygı kelimesinin kök değeri **sac ayağı** gibidir. Çünkü değerlerimiz bizi ayakta tutar.”(K19)

“Saygı kök değeri **lokomotif** gibidir. Çünkü lokomotifin vagonları çektiği gibi saygıda pek çok değeri beraberinde getirir.”(K140)

“Saygı kök değeri **ip** gibidir. Çünkü her zaman ip gibi ince bir sınırı vardır.”(K107)

“Saygı kök değeri **ihtiyaç** gibidir. Çünkü her insanda bulunması gerekir.”(K96)

“Saygı kök değeri bir **“çember”** gibidir. Çünkü bireyin kendisine, kişilere, ait olduğu gruba, toplumlara; değerlere, görüşlere, varlıklara sapasağlam özel bir konum ve dokunulmazlık sağlar, çevreler ve korur.”(K18)

“Saygı kök değeri **ana dil** gibidir. Çünkü o iletişimin temelini oluşturur. Eksikse yerini hiçbir meziyet dolduramaz.”(K27)

“Saygı **sınav** gibidir. Çünkü insanın içinde sürekli bir sınav verir.”(K115)

“Saygı kök değeri **kalem** gibidir. Çünkü her insan farklı bir saygı örneği yazar.”(K93)

“Saygı **çizgi** gibidir. Çünkü insanlar arasına bir çizgi gibi sınır çizer.”(K117)

“Saygı kök değeri **miras** gibidir. Çünkü aileden öğrenilir.”(K1)

“Saygı kök değeri **yol** gibidir. Çünkü nereye ne kadar uzanacağımı bilinmez.”(K108)

“Saygı kök değeri **sağlam bir halat** gibidir. Çünkü insanları birbirine bağlar.”(K66)

“Saygı kök değeri **eğitim** gibidir. Çünkü eğitim gibi saygı da olmazsa olmazlar arasındadır.”(K5)

“Saygı kök değeri **toplumun yansması** gibidir. Çünkü farklılıklara, milli, ahlaki değerlere yaklaşımı belirler.”(K3)

“Saygı kök değeri **bumerang** gibidir. Çünkü saygı gösterdiğimiz kişi de bize saygı duyar, sonuçta yaptığımız davranış yine kendimize geri dönmüş olur. Türkçe dersi ile ilgili başka bir benzetme yapmak gerekirse saygı kök değeri dönüşlü fil gibidir. Çünkü saygı gösteren de saygıdan etkilenen de aynı kişidir.”(K43)

“Saygı **soba** gibidir. Çünkü çok oluşu yakar az oluşu üşütür.”(K104)

“Saygı kök değeri **sıvı maddelere** benzer. Çünkü saygı bulunduğu insanın sıvılarda bulunduğu kabın şeklini alır.”(K128)

“**Saksı** gibidir. Çünkü korur.”(K60)

“Saygı bütün **ilişkilerin başlangıcıdır**. Çünkü saygı olmadan uzun bir süreli ilişki, arkadaşlık olamaz.”(K7)

## Sonuç, tartışma ve öneriler

Araştırmada 142 Türkçe öğretmeni saygı kök değerine ilişkin 86 farklı metafor üretmişlerdir. Araştırmanın katılımcıları saygı kök değerine ilişkin metaforları özgün ve mantığa dayalı şekilde ifade etmişlerdir. Üretilen metaforlardan 62 tanesi bir kez ifade edilirken; 24 tanesi ise birden fazla kez ifade edilmiştir. Metaforlar içinde en sık tekrar edilen metaforun “su” (f8) olduğu saptanmıştır. Üretilen diğer metaforlar sık kullanılma sırasına göre; “bina temeli” (f7), “aile” (f6), “ağaç” (f5), “ruh” (f5), “çiçek” (f4), “okyanus” (f4) metaforları takip etmektedir. Bu metaforların dışında “anahtar” (f3), “ışık” (f3), “duvar” (f3), “köprü” (f3), “tuz” (f3) metaforları da oluşturulmuş kayda değer oranda katılımcılar görüş belirtmişlerdir.

Araştırmada elde edilen veriler incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin saygı kök değerine ilişkin metaforik algıları; doğadan, eşitlik kavramından, kılavuz olmasından, duygulardan, yapılardan, aile kavramından, yaşamsal unsurlardan, evren kavramından, yiyecek unsurlarından ve herhangi bir kategoriye dahil edilemeyen saygı olmak üzere toplamda 10 farklı alanda kategorize edilmiştir.

Katılımcı Türkçe öğretmenlerinin metaforik algıları incelendiğinde “doğa kavramı ile metafor kurulan saygı” kategorisinde belirlenen metaforlar diğer metaforlar içerisinde %26.76’lık kısımda yer almaktadır. Bu kategoride 142 Türkçe öğretmenin ürettiği 86 farklı metafordan 18 tane farklı metafor olmak üzere toplam 38 metafor üretilmiştir. Saygı kök değeri ve doğa arasında varoluşsal bir amaç, tamamlayıcılık, yaşamın devamı gibi noktalarda ilişki kurmuşlardır. İnsanın varoluşunun temelini de doğa ve saygıdan geldiği düşünüldüğünde mantıksal metaforlar üretildiği görülmektedir.

Katılımcı Türkçe öğretmenlerinin metaforik algıları incelendiğinde “eşitlik kavramı ile metafor kurulan saygı” kategorisinde belirlenen metaforlar diğer metaforlar içerisinde %4.23’lük kısımda yer almaktadır. Bu kategoride 142 Türkçe öğretmenin ürettiği 86 farklı metafordan 3 tane farklı metafor olmak üzere toplam 6 metafor üretilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin eşitlik kavramı ile daha az ilişki kurmasının sebebi saygı kavramını herkese eşit şekilde verilemeyeceğini düşünenlerin olmasıdır. Bunun yanı sıra saygının herkese eşit verilmesi ve dengede olmasını savunanlar bu kategoride metafor üretmişlerdir.

Katılımcı Türkçe öğretmenlerinin metaforik algıları incelendiğinde “duygular ile metafor kurulan saygı” kategorisinde belirlenen metaforlar diğer metaforlar içerisinde %9.86’lık kısımda yer almaktadır. Bu kategoride 142 Türkçe öğretmenin ürettiği 86 farklı metafordan 10 tane farklı metafor olmak üzere toplam 14 metafor üretilmiştir. Türkçe öğretmenleri insanı duygular gibi saygı kavramının da tamamladığını düşünerek tamamlayıcılık olarak metafor üretmişlerdir.

Katılımcı Türkçe öğretmenlerinin metaforik algıları incelendiğinde “kılavuz olarak metafor kurulan saygı” kategorisinde belirlenen metaforlar diğer metaforlar içerisinde %7.04’lük kısımda yer almaktadır. Bu kategoride 142 Türkçe öğretmenin ürettiği 86 farklı metafordan 5 tane farklı metafor olmak üzere toplam 10 metafor üretilmiştir. Türkçe öğretmenleri saygı ile kılavuz olma arasında değişkenlik, yol gösterme, yol açma yönüyle ilişki kurmuş, metafor üretmişlerdir.

Katılımcı Türkçe öğretmenlerinin metaforik algıları incelendiğinde “ aile olarak metafor kurulan saygı” kategorisinde belirlenen metaforlar diğer metaforlar içerisinde %8.45’lik kısımda yer almaktadır. Bu kategoride 142 Türkçe öğretmenin ürettiği 86 farklı metafordan 5 tane farklı metafor olmak üzere toplam 12 metafor üretilmiştir. Türkçe öğretmenleri aile kavramı ile metafor kurarken insanı tamamlayan, insanlar arasında birbirine aktarılan bir olgu olarak metafor üretmişlerdir.

Katılımcı Türkçe öğretmenlerinin metaforik algıları incelendiğinde “yapı olarak metafor kurulan saygı” kategorisinde belirlenen metaforlar diğer metaforlar içerisinde %14.79’luk kısımda yer almaktadır. Bu kategoride 142 Türkçe öğretmenin ürettiği 86 farklı metafordan 10 tane farklı metafor olmak üzere toplam 21 metafor üretilmiştir. Türkçe öğretmenleri saygı ile yapı kavramlarını ayakta tutan bir yapı, temel yapı taşı gibi ilgiler kurarak metafor üretmişlerdir.

Katılımcı Türkçe öğretmenlerinin metaforik algıları incelendiğinde “yaşamsal unsurlar ile metafor kurulan saygı” kategorisinde belirlenen metaforlar diğer metaforlar içerisinde %4.23’lük kısımda yer almaktadır. Bu kategoride 142 Türkçe öğretmenin ürettiği 86 farklı metafordan 5 tane farklı metafor olmak üzere toplam 6 metafor üretilmiştir. Türkçe öğretmenleri saygı ve yaşamsal unsurlar arasında ilişki kurarken özgünlük, aktarım, denge de olma ve tamamlayıcılık yönleriyle metafor üretmişlerdir.

Katılımcı Türkçe öğretmenlerinin metaforik algıları incelendiğinde “evren kavramı ile metafor kurulan saygı” kategorisinde belirlenen metaforlar diğer metaforlar içerisinde %2.11’lik kısımda yer almaktadır. Bu kategoride 142 Türkçe öğretmenin ürettiği 86 farklı metafordan 3 tane farklı metafor üretilmiştir. Türkçe öğretmenleri saygı ve evren arasında ilişki kurarken toplumların varlığı ve devamlılığı, derinlik ve değişkenlik yönleriyle metafor üretmişlerdir.

Katılımcı Türkçe öğretmenlerinin metaforik algıları incelendiğinde “yiyecek unsurları ile metafor kurulan saygı” kategorisinde belirlenen metaforlar diğer metaforlar içerisinde %6.34’lük kısımda yer almaktadır. Bu kategoride 142 Türkçe öğretmenin ürettiği 86 farklı metafordan 6 tane farklı metafor olmak üzere toplam 9 metafor üretilmiştir. Türkçe öğretmenleri tamamlayıcı olma ve özünü oluşturma yönleriyle metafor üretmişlerdir.

Katılımcı Türkçe öğretmenlerinin metaforik algıları incelendiğinde “herhangi bir kategoriye dahil edilemeyen saygı” kategorisinde belirlenen metaforlar diğer metaforlar içerisinde %16.20’lik kısımda yer almaktadır. Bu kategoride 142 Türkçe öğretmenin ürettiği 86 farklı metafordan 21 tane farklı metafor olmak üzere toplam 23 metafor üretilmiştir. Bu kategori de katılımcılar tek bir noktada birleşmemiş farklı metaforlar ve farklı ilişkiler kurmuşlardır.

Elde edilen veriler neticesinde Türkçe öğretmenlerinin saygı kök değerine karşın oluşturdukları metaforlar ve bu metaforları temellendirme biçimleri incelendiğinde; saygı kavramına önemli anlamlar

yükledikleri görülmüştür. Saygı kök değeri katılımcılara göre; tamamlayan, yaşamın devamı için gerekli, eşit, denge de olan, uyum sağlayan olarak değerlendirilmiştir. Toplumun temel yapı taşlarını oluşturan öğretmenlerimizin gelecek nesillere kültürel değerleri aktarmakta rolü büyüktür. Özellikle Türkçe öğretmenleri var olan müfredatları, değerler eğitimi, sınıf içi etkinlik ve metinlerde saygı gibi önemli bir olguyu işleyebilmektedir. Saygı toplumda dengeyi, birlik ve beraberliği sağlayan, yaşamın devamı için gerekli, toplumsal huzuru ve geleceği belirleyen bir olgudur.

## Tartışma

Akhan, Subaşı ve Açıl'ın (2020, s. 115-134) yapmış oldukları “Öğretmen Adaylarının Kök Değerlere İlişkin Görüşleri” isimli çalışmada 2019-2020 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan farklı branşlardan öğretmenlerin kök değerlere yönelik görüşleri incelenmiş ve öğretmenlerin kök değerlere karşı bilgi sahibi olduğu, öneminin farkında olduğu tespit edilmiştir. Araştırmamız ile paralellik gösteren bu çalışmada olduğu gibi saygı kök değerine yönelik metaforik algıları incelerken benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Kılcan'ın (2020, s. 134-145) yapmış olduğu “Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerlerin Önem Sırasına ve Eğitimine İlişkin Görüşleri” isimli çalışmada 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan öğretmenlere kök değerlerin önem sıralaması yaptırılmış olup en önemli ve ilk sırada yer alan kök değer adalet olmuştur. Araştırma da saygı kök değerinin toplumun temel önceliği olduğu ve temel öncül olarak kullanılması gerekliliğine dair bulgularımız ile yapılan çalışmanın sonuçları farklılık göstermektedir. Araştırma bulgularımızda saygı kök değerinin önemli bir unsur olduğu, öncül olarak ilk sırada yer almasına dayanan görüşlerin varlığı adalet kök değerini en önemli kök değer ve öncüllerin arasında ilk sırada yer veren Kılcan'ın çalışması ile farklılık göstermektedir.

Gürültü, Bildik ve Erişen' in (2019, s. 231-258) “İlkokul Öğretim Programında Yer Alan Saygı Kök Değerinin Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri” isimli çalışmaları 2017-2018 eğitim-öğretim yılında sınıf öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmiş ve araştırmamız ile benzer olarak saygı kök değerinin önemine ilişkin birçok görüş ortaya konulmuştur. Saygının topluma yön verdiği, nesilden nesile aktarılan bir olgu olduğu görüşleri araştırmamızın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Saygı kök değerine ilişkin yapılan diğer çalışmalarda araştırmada edinilen bulgulara yönelik olarak benzer ve farklı yönler olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılıkların katılımcılar, katılımcıların özellikleri, veri toplama yolları, araştırmacı ve araştırmacının özelliklerine göre değişkenlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar neticesinde öneriler sunulmuştur:

1. Saygı kök değerine ilişkin Türkçe öğretmenleri dışında diğer branş öğretmenlerine yönelik olarak da yapılması önerilir.
2. Saygı kök değerine karşı geleceğin mimarı öğrencilerinde bakış açıları, algılayış biçimleri tespit edilmelidir.
3. Toplum için önemli olan saygı kök değerine yönelik okullarda farklı etkinliklerle öğrencilere farkındalık kazandırılması önerilir.
4. Türkçe öğretmenlerinin kök değerlere ilişkin genel olarak görüşlerini ve metaforik algılarını tespit etmek amacıyla çalışma yapılması önerilir.

5. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin kök değerleri içine alan öğretici metinlerden seçilmesi önerilir.
6. Türkçe ders kitaplarında farklı metin türlerinde çeşitli etkinliklerle kök değerlerin öğrencilere kazandırılması önerilir.
7. Sınıf içi etkinliklerde toplumda önemli bir yer tutan halk ozanlarının eserlerinin kök değerler çerçevesinde incelenerek tema ve konularını saptamaya yönelik etkinlikler oluşturulması önerilir.

### Kaynakça

- Akhan, N.E., Subaşı, E. ve Açıl, F. B. (2020). Öğretmen adaylarının kök değerlere ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 115-134.
- Akşehirli, S. (2005). Çağdaş Metafor Teorisi, [http://www.egeedebiyat.org/modules.php?Name=Downloads&d\\_op=getit&lid=111](http://www.egeedebiyat.org/modules.php?Name=Downloads&d_op=getit&lid=111)
- Aydın, E. ve Sulak, S. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının “değer” kavramına yönelik metafor algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 482-500.
- Ayverdi, İ. (2016). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Doğan, D. M. (2014). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: Yazar Yayınları.
- Dönmez, C. ve Yazıcı, K. (2008). *T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Falkingham, L. T. & Reeves, R. (1998). Context analysis a technique for analysing research in a field, applied to literature on the management of R and D at the section level. *Scientometrics*, 42(2), 97- 120.
- Gürültü, E., Bildik, C., ve Erişen, Y. (2019). İlkokul öğretim programlarında yer alan “saygı” kök değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. İçinde *Eğitimde Elli Yıl (Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek’e Armağan)* (ss.231-258), Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Hökelekli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: Değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(18), 4-9.
- Kılcan, T. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarında yer alan kök değerlerin önem sırasına ve eğitimine ilişkin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 33-44.
- Kurtdede Fidan, N. ve Öner, Ö. (2018). Değerler eğitimine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 4(1), 1-17.
- MEB (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. ve Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. New York: Sage.
- Namlı, Z. ve Sever, R. (2015). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım,
- Özkul, Z. E. (2019). *Haldun Taner'in öykülerinde tespit edilen değerlerin Türkçe öğretim programında (1-8. sınıf) yer alan kök değerlerle uyumu* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 459-496.
- Saban, A. (2008a). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul:Epsilon Yayınları.
- Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas*, 7(1), 245-254
- Türk Dil Kurumu (2020), *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.

Türk, İ. (2009). *Değerler eğitiminde saygı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Ural, A., Kılıç, İ., (2011) *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık,

Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.



## 5. Dönüt verme uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerisine etkisi

Münevver Nuriye SERPEN<sup>1</sup>

Aliye Uslu ÜSTTEN<sup>2</sup>

**APA:** Serpen, M. N. & Üstten, A. U. (2023). Dönüt verme uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerisine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 69-87. DOI: 10.29000/rumelide.1316132.

### Öz

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde dört beceri dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın işlevsel bir şekilde kullanılması önemlidir. Yazma becerisinin öğretimi belirli aşamalardan ve basamaklardan oluşmaktadır. Yazma öğretimi aşamaları; alfabe, kelime, cümle, paragraf ve metin öğretimi şeklinde sıralanabilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma süreci ise; motivasyon ve ön bilgilendirme, örnek metin inceleme, hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme ve yayımlama basamaklarından oluşmaktadır. Öğrencilerin yazma becerisinin gelişebilmesi için yazma çalışmalarında dönüt verme çok önemlidir. Öğrenci verilen dönütlerden hareketle hatasını düzeltme fırsatı bulur. Bu doğrultuda bu araştırmanın temel amacı, dönüt verme çalışmalarının Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisine etkisini belirlemektir. Bu çalışma, farklı ülkelerden Türkiye'ye gelmiş ve Süleyman Demirel Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (SDÜTÖMER) Türkçe eğitimi almakta olan 30 yabancı uyruklu öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak Süleyman Demirel Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (SDÜTÖMER) tarafından hazırlanan Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçme süreci sonunda elde edilen verilerin analizinde istatistiksel yöntem olarak t-testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda iki grup arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Bu çalışma ile dönüt verme çalışmalarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisi üzerinde olumlu ve anlamlı etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Yazma eğitimi, dönüt verme, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yazma becerisi

## The effect of feedback practices on the writing skills of foreign students learning Turkish

### Abstract

In the process of teaching Turkish as a foreign language, the functional use of the four skills - listening, speaking, reading, and writing - is important. The teaching of writing, which is a skill that concretizes the language, consists of certain stages and steps. The stages of writing instruction can be listed as alphabet, vocabulary, sentence, paragraph, and text instruction. In the teaching of writing in Turkish as a foreign language, the stages include motivation and pre-informing, examining sample

1 YL Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ABD (Ankara, Türkiye), munevernk@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5590-6956 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 04.05.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316132]  
ETİK: Bu makale için Gazi Üniversitesi, Etik Komisyonunun 09.03.2023 tarih ve 04 sayılı toplantısında oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

2 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkçe Eğitimi ABD (Ankara, Türkiye), aliyeuslu@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2937-6154

texts, preparation, creating a draft, writing by editing, correction, and publishing. Feedback is essential in writing exercises for students to improve their writing skills. Through the feedback they receive, students have the opportunity to correct their mistakes. In this regard, the main aim of this research is to determine the effect of feedback on the writing skills of foreign students learning Turkish as a foreign language. This study was conducted with 30 foreign students studying Turkish language education at Süleyman Demirel University Turkish and Foreign Language Teaching Application and Research Center (SDÜTÖMER), who came from different countries to Turkey. The Written Expression Evaluation Scale prepared by SDÜTÖMER was used as the measurement tool in the study. T-test was used as the statistical method in the analysis of the data obtained at the end of the measurement process. As a result of the analyses, statistically significant differences in favor of the experimental group were found. With this study, it was concluded that feedback has positive and significant effects on the writing skills of foreign students learning Turkish as a foreign language.

**Keywords:** Writing education, giving feedback, teaching Turkish as a foreign language, writing skill

## 1. Giriş

Toplumsal bir varlık olarak kendini ifade etmek, iletişim kurmak, duygu ve düşüncelerini dile getirmek bireyin temel ihtiyaçları arasındadır. Bu temel ihtiyaç bizi sosyal hayatta iletişimin göz ardı edilemeyecek kadar önemli olduğu gerçeğine götürür. İnsanlar duygu ve düşüncelerini paylaşmak, isteklerini söylemek, yaşadıkları olumlu veya olumsuz durumları anlatmak, ilgi, merak gibi çeşitli sebeplerle iletişim kurarlar. Dil aracılığıyla duygu, düşünce ve istekler karşdakine aktarılabilmektedir. Dil, bir milleti meydana getiren temel unsurlardan biri olduğu gibi ayrıca bu milleti oluşturan bireylerin anlaşmalarını sağlayan araç niteliğindedir. Anlamayı ve anlaşmayı sağlayan bu dil sözlü ve yazılı iletişimin temel aracıdır.

Doğan Aksan'ın (2000: 55) ifadesiyle dil, “düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir.” Günümüzde ikinci dil / yabancı dil büyük bir önem kazanmıştır. İnsanlar hangi sektörde çalışıyor olurlarsa olsunlar bir yabancı dil hatta birkaç yabancı dil bilme ihtiyacı hissetmektedirler. Yeni bir dil öğrenmek bireylerin farklı kültürlerle etkileşim kurmalarına yardımcı olur. Ayrıca meslek hayatlarında, akademik çalışmalarında ve sosyal etkileşimlerinde büyük bir rol oynar.

Türkiye, son yıllarda küreselleşme ve uluslararası ilişkilerin artmasıyla birlikte yabancılar tarafından farklı nedenlerle daha fazla ziyaret edilmektedir. Dolayısıyla yabancıların Türkçeye olan ilgileri artmaya başlamıştır. Yabancılar Türkçe öğretimi, günden güne önemini artırmaktadır. Türkçenin öğretimi Türkiye'nin kültürel, siyasi ve ekonomik ilişkilerini güçlendirmek için önemlidir. Yabancıların Türkçe öğrenmelerini teşvik etmek için, Türkiye'deki üniversiteler, kültür merkezleri ve sivil toplum kuruluşları da Türkçe kursları sunmaktadır. Özellikle eğitimine Türkiye'de devam edecek olan öğrenciler TÖMER'lerde bir sene Türkçe eğitimine tabii tutulmakta, sonrasında yüksek öğrenimlerine devam etmektedirler. Eğitim hayatlarına Türkiye'de devam edecek bu öğrenciler için dört temel dil becerisini geliştirmeleri önemlidir. Eğitim süreçlerindeki sınavların, notların, resmî belge gibi çeşitli işlemlerin yazma becerisine gereksinim duyması ve bu becerinin gelişiminin yavaş olması sebebiyle dört temel beceri arasında yazma becerisi ön plana çıkmaktadır.

Yazma, düşüncelerin, fikirlerin veya mesajların bir yazı veya belge yoluyla ifade edilmesi işlemidir. Bir diğer ifadeyle yazma, duyguların, düşüncelerin, isteklerin ve olayların belirli kurallara uygun olarak sembollerle ifade edilmesini içeren bir süreç olarak tanımlanabilir. Yazma, insanın doğasının bir parçası olup “kendini sembollerle dışa vurduğu” davranışlardan birisidir. Sadece sözle ifade etmek duyguları,

düşünceleri ve hayalleri tam olarak aktarmak için yeterli olmayabilir. Dil gelişimi sürecinde yazı da sözlü ifade kadar önem arz eder. Günlük hayatımızın hemen hemen her safhasında karşımıza çıkan yazma becerisi, mesleki bilgilerin aktarılması bakımından da önemlidir. Yazı, insanların birbirleri ile iletişim kurmak için kullandığı dil denen bu sistemi, belli işaretlerle sembolize eden ikinci bir sistemdir. Özbay'ın (2014: 115) ifadesiyle yazı, "sözün resmedilmesi"dir. Yazılı iletişim, insanların düşüncelerini, duygularını, bilgilerini ve deneyimlerini paylaşmalarına, başkalarının düşüncelerini okumalarına ve anlamalarına olanak tanır.

Dil öğreniminde yazma becerisi, önemli bir beceridir çünkü öğrencilerin dil kullanma yeteneklerinin gelişmesine ve etkili bir şekilde iletişim kurmalarına yardımcı olur. Herhangi bir dilde yetkin olmak, anlama ve anlatma becerilerini etkili bir şekilde kullanabilme yeteneğine dayanır. Özellikle okuma ve yazma, temel okuryazarlık becerileri olarak kabul edilir ve bu beceriler ilköğretimden itibaren programlı bir şekilde geliştirilmeye çalışılır. Çünkü okuma, bilgi edinmenin ve öğrenmenin temel yoludur, yazma ise duyguları, düşünceleri ve deneyimleri başkalarıyla paylaşmanın temel aracıdır. Öğrenciler, genellikle kendilerini yazılı olarak anlatmakta zorlanmaktadır. Çünkü yazma becerisi diğer dil becerilerine kıyasla daha yavaş gelişmekte, daha yavaş ilerlemektedir (Göğüş, 1978: 236; Yalçın, 2002: 25; Demirel & Şahinel, 2006: 111; Maltepe, 2006: 5).

Yazma becerisi, anlatma becerileri arasında önemli bir yer tutar. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi, bireylerin duygu ve düşüncelerini Türkçenin dil özelliklerine uygun ve planlı bir şekilde yazılı olarak ifade etmelerini hedefler. Bu, öğrencilerin yazılı iletişim becerilerini geliştirmelerini sağlayarak etkili bir şekilde Türkçe yazı yazmalarını destekler. Yazma becerisi, uygulamaya dayalı olduğu için birey, kazandığı bilgileri somut bir biçimde gösterebilmektedir. Bu beceri, kişiye dil ile ilgili dönüt vermede, dilin eksikliklerini tespit etmede önemli bir unsurdur. Ayrıca yazma becerisi bir kişinin bilgisi, konuyu kavrama düzeyi, sunum düzeni, amacı ve konuyla ilgili fikirlerini yazıya dökme sürecinde birçok zihinsel faaliyeti içerir. Vygotsky'nin (1998: 145-146) ifadesiyle "yazı yazma, bilinçli bir çabayı ve çocuğun bilerek çözümleyici bir eyleme girişmesini gerektirir. Bu bilinçli ve çözümleyici zihni çaba sebebiyle yazmada kullanılan zihni işlemler aynı zamanda "zihin yapısını düzenleyen işlemler" olmaktadır" (akt., Güneş, 2007: 160). Yazma becerisi, öğrencilerin düşüncelerini organize etme, fikirleri netleştirme, bilgi toplama, analiz etme ve sentezleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Dil öğreniminde, yazma becerisi genellikle diğer dil becerilerine kıyasla daha geç gelişen bir beceridir. Yazma, bilişsel süreçlerin çeşitli yönlerini içerdiği için, dil yapısı, kültürel farklılık ve öğrenen kişinin yetenekleri gibi birçok faktör nedeniyle dil öğrenen bireyler için karmaşık bir alan olabilir. Yabancı bir dil öğrenme sürecinde yazma becerilerinin geliştirilmesi "organizasyon, sözcük seçimi, amaç, hedef kitle, yazarın yazma süreci, içerik, sözdizimi, dil bilgisi, mekanikler" gibi birçok farklı üretim aşamalarından meydana gelir (Dalgacı & Büyükkız, 2021: 208). Yazı türü farklı olsa da bu aşamalar takip edilmelidir. Bu süreçte, dil bilgisi kurallarının öğrenilmesi, kelime dağarcığının geliştirilmesi, yazma stratejilerinin öğrenilmesi ve pratik yapma gibi unsurlar önemli rol oynar. Dil öğrenme sürecinde yazma becerisini geliştirmek için sabır, pratik ve yönlendirme gerekmektedir. Sadece yazma etkinliği yaparak yazma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi yeterli değildir. Yanlış bilgilerin kalıplaşmasına yol açabilecek hataların göz ardı edilmemesi önemlidir. Yazının kontrol edilmesi, yanlış ve eksikliklerin belirtilmesi gerekmektedir. Ayrıca, bireye hataları düzeltme yöntemlerini göstermek de önemlidir. Yazma becerisinin kazanılması için, yazma eğitiminde düzeltme aşaması önemli bir adımdır. Bu nedenle, yazma eğitimi veren kişiler öğrenen bireylerin çalışmalarını düzeltmeli ve geri bildirimlerini paylaşmalıdır. Bu şekilde öğrenciler hem hatalarını görebilir hem de yazma becerilerini geliştirebilirler (Göğüş, 1978: 324).

Dönüt verme, dil öğretimi ve öğrenimi sürecinde bir öğrencinin yaptığı bir dil becerisinin (örneğin, konuşma, yazma veya dinleme) değerlendirilmesi ve geri bildirim verilmesi olarak tanımlanabilir. Dönüt verme, öğrencinin dil becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir yöntemdir ve öğrencinin dil öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılımını sağlar. Dönüt verme ve düzeltme türlerinin yazma sonrasında birlikte kullanılması, öğrencilerde istenen davranış değişikliğinin gerçekleşmesini sağlayabilir. Dönüt verme, öğrencilere yazılarında yaptıkları hataları ve başarılı yönleri ile ilgili bilgi verirken (Peker, 1992: 35); düzeltme ise öğrencilerin yazılarında tespit edilen hataları düzeltmelerini sağlamaktır. Dönüt verme ve düzeltme türlerini birlikte kullanmak, öğrencilerdeki yazma becerilerinin gelişimini desteklediği için eğitim sürecinde genellikle birlikte kullanılır (Demirel, 1999: 135).

Dönüt verme, öğrencinin dil becerilerini geliştirirken öğretmenin de dil öğretim sürecine aktif bir şekilde katılımını gerektirir. Öğretmen, öğrencinin dil becerilerini değerlendirirken öğrencinin dil becerileri gelişimini takip eder ve gerektiğinde öğrencinin dil öğrenme sürecine yardımcı olur. Dönüt verme, öğretim sürecinin niteliğini olumlu yönde ilerleten yönlendirici, güdüleyici ve pekiştirici özelliklere sahiptir. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşim içeren sınıf ortamlarında, öğretmenin öğrencilere dönüt vermesi ve aynı zamanda öğrencilerin de öğretmene dönüt sağlaması, öğretimin daha kalıcı hâle gelmesini sağlar (Dökmen, 1982: 71-72). Öğrencinin bulunduğu öğrenim süreçlerinde, güdülenme kaybolmadan öğrencinin bilgilendirilmeye ihtiyacı vardır. Bu bağlamda dönüt verme ve düzeltmenin zamanlamasını doğru ayarlamak gerekir. Stres ve gerilim içindeyken yapılan dönüt verme ve düzeltmeler büyük olasılıkla öğrenciye fayda sağlamayacak, onun başarısız noktalarını ön plana çıkaracaktır (Bacanlı, 1999). Dönüt verme ve düzeltme etkinliklerinin uygulamasında ulaşılmak istenen davranış değişikliği, hedef kitlenin bilgi ve beceri seviyesi ve diğer koşullar göz önünde tutulmalıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, yazma becerisini geliştirmek için hedef kitlenin yaş, ana dili, kültür yapısı gibi özelliklerine dikkat etmek önemlidir. Her bireyin dil özellikleri farklı olduğundan bu faktörler dil öğretiminde dikkate alınmalıdır. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin ana dillerini ve cümle yapılarını göz önünde bulundurarak dil bilgisi kurallarını ve yazma stratejilerini öğretebilirler. Öğrencilerin ana dilinden yola çıkarak dil öğrenme süreci daha anlamlı hâle gelebilir ve öğrencilerin yazılı ifade yeteneklerini geliştirmeleri desteklenebilir. “Örneğin, İngilizcede söz dizimi özne+eylem+nesne şeklindeyken Türkçede bu yapı özne+nesne+yüklem şeklindedir.” Yabancı dilde yazma becerisinin geliştirilmesi için hedef kitleyi iyi bir şekilde tanımak, sürekli ve planlı çalışmalar yapmak da yazma becerisini geliştirmek için önemlidir. Yazma çalışmalarında kolaydan zora, basitten karmaşığa ilkesi dikkate alınarak çalışma süreci ilerlemelidir (Tiryaki, 2013: 39). Yazma eğitimi, dil öğrenme ve öğretme süreçlerinde önemli bir yer tutar. Özellikle yabancı dil öğrencilerinin dil eğitiminde, yazma becerilerinin eksiklikleri somut bir şekilde belirlenmeli ve onlara doğru dönüt verilmelidir. Bu, yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlayan önemli bir konudur. Öğrencilere verilen dönütler ve düzeltmeler, yazma niteliğinin artmasında büyük önem taşır. Öğretmenlerin, öğrencilerin yazılı çalışmalarını değerlendirirken, hataları belirlemek ve düzeltmeler yapmak için etkili geri bildirim sağlamaları önemlidir. Bu dönütler, öğrencilerin yazılı ifadelerini geliştirmelerine yardımcı olur, hataları fark etmelerini sağlar ve doğru yazma becerilerini öğrenmelerine katkı sağlar. Dönüt verme, dil öğretim sürecinde öğrencinin dil becerilerini geliştirmede oldukça etkilidir. Öğrenciler, dönüt verme sürecinde yaptıkları yanlışları düzgün bir şekilde öğrenir ve bu sayede dil becerilerini geliştirir. Bu araştırmanın temel amacı da dönüt verme çalışmalarının Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine etkisini belirlemektir.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma modeli

Araştırmada, dönüt verme çalışmalarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desen model kullanılmıştır. Kısaca ön test- son test kontrol gruplu olarak da bilinen bu desen (ÖSKD), “eğitim ve psikolojide sıklıkla kullanılan deneysel desenlerden biridir” (Büyüköztürk vd., 2014: 204). “Bu modelde biri deney biri kontrol olarak kullanılan iki grup bulunur. Her iki grup için eşit şartlarda deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır. İki grup da ön test işlemine tabi tutularak uygulama öncesi başlangıç durumları belirlenir. Ön test işleminden sonraki aşamada ise deney grubuna uygulama yapılırken kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmaz” (Karasar, 2018: 132). Araştırmanın deneysel deseniyle ilgili bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmanın Deneysel Deseni

Grup	Uygulama Öncesi Ön Test	Uygulamalar	Uygulama Sonrası Test	Son Test
<b>Deney</b>	Yazılı anlatım çalışması	Yazılı anlatım çalışmalarına dönüt verme	Yazılı anlatım çalışması	
<b>Kontrol</b>	Yazılı anlatım çalışması	Yazılı anlatım çalışmalarına dönüt vermeme	Yazılı anlatım çalışması	

Tablo 1’den de anlaşılacağı gibi deney ve kontrol gruplarına bir ön test uygulanmış, ardından her iki grup içinde yazılı anlatım çalışmaları yapılmış. Deney grubunun yazılı anlatım çalışmalarına dönüt verilirken kontrol grubunun yazılı anlatım çalışmalarına dönüt verilmemiştir.

### 2.2. Çalışma grubu

Bu çalışma, farklı ülkelerden Türkiye’ye gelmiş ve Süleyman Demirel Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (SDÜTÖMER) Türkçe eğitimi almakta olan 30 yabancı uyruklu öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada deney grubunda 15, kontrol grubunda 15 öğrenci olmak üzere toplam 30 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Süleyman Demirel Üniversitesi TÖMER’de A2 seviyesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin bulunduğu birbirine denk iki gruptan oluşmaktadır.

Tablo 2. Deney Grubunun Profili

Deney Grubu	Öğrenci Kodu	Cinsiyet	Ülke	Seviye
	Ö1	Kadın	Sudan	A2
	Ö2	Kadın	Moğolistan	A2
	Ö3	Kadın	Cibuti	A2
	Ö4	Kadın	Endonezya	A2
	Ö5	Kadın	Kırgızistan	A2
	Ö6	Erkek	Sudan	A2
	Ö7	Erkek	Senegal	A2

Ö8	Erkek	Etiyopya	A2
Ö9	Erkek	Afganistan	A2
Ö10	Erkek	Filistin	A2
Ö11	Erkek	Sudan	A2
Ö12	Erkek	Sudan	A2
Ö13	Erkek	Irak	A2
Ö14	Erkek	Sudan	A2
Ö15	Erkek	Rusya	A2

Tablo 2’de görüldüğü üzere deney grubunun katılımcılarından beşi Sudan’dan diğerleri ise Moğolistan, Endonezya, Cibuti, Rusya, Irak, Filistin, Senegal, Afganistan, Etiyopya ve Kırgızistan’dan gelmektedirler. Katılımcıların cinsiyet dağılımları eşit değildir. Deney grubu beş kadın on erkek katılımcıdan oluşmaktadır.

**Tablo 3.** Kontrol Grubunun Özellikleri

Kontrol Grubu	Öğrenci Kodu	Cinsiyet	Ülke	Seviye
	Ö16	Kadın	Tanzanya	A2
	Ö17	Kadın	Mısır	A2
	Ö18	Kadın	Mısır	A2
	Ö19	Kadın	Somali	A2
	Ö20	Erkek	Somali	A2
	Ö21	Erkek	Somali	A2
	Ö22	Erkek	Somali	A2
	Ö23	Erkek	Endonezya	A2
	Ö24	Erkek	Endonezya	A2
	Ö25	Erkek	Mısır	A2
	Ö26	Erkek	Uganda	A2
	Ö27	Erkek	Suriye	A2
	Ö28	Erkek	Özbekistan	A2
	Ö29	Erkek	Filistin	A2
	Ö30	Erkek	Endonezya	A2

Tablo 3’teki verilere göre kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin üçü Mısır’dan, dördü Somali’den, üçü Endonezya’dan diğerleri ise Tanzanya, Uganda, Filistin, Suriye ve Özbekistan’dan gelmektedir. Deney

grubunda olduğu gibi kontrol grubunda da öğrencilerin cinsiyet dağılımları eşit değildir. Bu grupta da erkek öğrenci sayısı fazladır. Deney grubunda beş kız öğrenci yer alırken kontrol grubunda dört kız öğrenci bulunmaktadır. Kontrol grubu dört kadın on bir erkek katılımcıdan oluşmaktadır.

### 2.3. Verileri toplama araçları

Daha önce de belirtildiği gibi bu çalışmanın amacı; dönüt verme çalışmalarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisine etkisini incelemek, belirlemektir. Bu amaçla, deney ve kontrol olarak iki grup oluşturulmuş ve deney grubunun yazma etkinliklerine dönüt verme çalışmaları yapılmıştır. Dönüt verme çalışmalarının uygulanabilmesi için öğrencilere bir konu verilmiş ve bu konuya yönelik düşüncelerini anlatan yazılı metin üretmeleri sağlanmış sonrasında ürettikleri bu yazılara dönüt verilmiştir. Yazılı üretim aşamasında öğrenci kompozisyonları, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu yöntemle öğrencilerden önceden belirlenmiş kompozisyon konuları üzerine yazılar yazmaları istenmiştir. Bu aşamada, Yedi İklim Türkçe A2 Ders Kitabı'ndaki konular, araştırmanın kendi ürettiği ve ders kitabından revize ettiği bazı konu başlıkları kullanılmıştır. Belirlenen kompozisyon konuları, genellikle öğrencilerin yaşlarına, dil seviyelerine ve öğrenme hedeflerine uygun olarak seçilmiştir. Bu sayede öğrencilerin yazma sürecinde daha motive olmaları ve kendilerini ifade etmeleri kolaylaşmıştır.

Yedi İklim Türkçe A2 Ders Kitabı'nda her ünite başlığına ya da dil bilgisine yönelik bir yazma konusuna yer verilmiştir. Ders kitabında üçüncü üniteye geniş zamana yönelik bilgiler verilmiştir ancak yazma çalışması için herhangi bir uygulamaya yer verilmemiştir. Bu sebeple araştırma tarafından geniş zamanın kullanımına yönelik "Hafta sonlarında neler yaparsınız? Anlatınız." isimli konuya aşağdaki tabloda yer verilmiştir. Ders kitabında altıncı üniteye "Anneme Mektup" isimli metinden hareketle "Türkiye'deki bir arkadaşınıza mektup yazınız." isimli yazma çalışmasına yer verilmiştir. Ayrıca "En Güzel Günüm" isimli hikâye tamamlama çalışması "Türkiye'deki en güzel gününüzü anlatınız." isimli konuya revize edilmiştir. Tablodaki konular Yedi İklim Türkçe A2 Ders Kitabı'ndaki ünitelere göre sıralanmıştır.

**Tablo 4.** Öğrencilere Verilen Konu Başlıklarının Sıralamaları

Sıra No	Konu Başlıkları
1	Kendinizi ve ailenizi anlatınız.
2	Ülkenizi anlatınız.
3	Ülkenizdeki trafik sorunları nelerdir? Anlatınız.
4	Hafta sonlarında neler yaparsınız? Anlatınız.
5	"Sizce gelecekte neler olacak?" Bu konu hakkındaki düşüncelerinizi yazınız.
6	Türkiye'deki bir arkadaşınıza mektup yazınız.
7	Türkiye'deki en güzel gününüzü anlatınız.
8	Komik bir anınızı anlatınız.

### 2.4. Verilerin toplanması

Tablo.4'te öğrencilere her hafta verilen A2 düzeyindeki konu başlıkları gösterilmiştir. Öğrencilere her hafta bu sıraya göre konular verilmiş ve öğrencilerden bu konularda yazı yazmaları istenmiştir. Bu

çalışmada yazılı üretimlerin toplanma süreci toplamda sekiz haftaya yayılmıştır ve bu süreç kademeli olarak ilerlemiştir. 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılının mart ve nisan aylarında toplam sekiz hafta sürmüştür.

### 2.5. Ön test

İlk uygulama, öğrencilere ön-test olarak verilmiş olan bir kompozisyon çalışmasıdır. Yukarıda anlatıldığı şekilde belirlenmiş konulardan ilki olan “Kendinizi ve ailenizi anlatınız.” isimli konu hem deney grubu öğrencilerine hem de kontrol grubu öğrencilerine verilmiş ve öğrencilerden bu konuyla ilgili bir yazı yazmaları istenmiştir. Bu ilk uygulamadan sonra “Kendinizi ve ailenizi anlatınız.” konusu ile ilgili ortaya çıkan yazılı üretimler araştırmacı tarafından en yüksek puan 25 olacak şekilde Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeğine (Ek 1) göre değerlendirilmiştir.

Ön testten sonra öğrencilere her hafta sırasıyla tablodaki daha önce belirlenen konular verilmiştir. Öğrenciler metinlerini yazdıktan sonra araştırmacı kâğıtları toplayıp SDÜTÖMER tarafından geliştirilmiş olan rubriğe dayanarak tek tek incelemiştir. Bu yazma kâğıtları bir gün sonra öğrencilere rubrikle birlikte tekrar dağıtılmıştır. Öğrenciler, bu rubrikle birlikte araştırmacının yazılı üretimlerine yönelik dönütünü almışlardır. Bu uygulama her hafta aynı basamaklar izlenerek tekrarlanmıştır. Bu sırada kontrol grubundaki öğrenciler, kendi ders programlarına devam etmişlerdir. Ön testten sonra kontrol grubuna verilen yazma çalışmalarına herhangi bir dönüt verme çalışması yapılmazken deney grubuna dönüt verme çalışmaları yapılmıştır. Öğrencilerin yazılı üretimleri “İçerik, Düzen, Plan ve İşleyiş, Dil Bilgisi, Dil ve Anlatım, Yazım ve Noktalama, Kelime Bilgisi” gibi kriterler göz önünde bulundurularak değerlendirilmiş ve öğrencilere uygulama boyunca dönüt verilmiştir.

### 2.6. Son test

Son aşama olarak son-test uygulaması yapılmıştır. Bu aşamada hem deney grubuna hem de kontrol grubuna daha önceden belirlenmiş olan "Para mı daha önemli sağlık mı? Düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız." konusu verilmiştir. Öğrencilerin bu konuyla ilgili yazılı üretimleri, araştırmacı tarafından daha önceki uygulamalardaki gibi bir rubrik kullanılarak değerlendirilmiştir. Ön test ve son test sonuçlarındaki puanlar, deney grubu ile kontrol grubu arasında karşılaştırılmıştır.

### 2.7. Verilerin analizi

Yukarıda belirtilen şekilde öğrencilerden toplanmış olan yazılı metinler, Süleyman Demirel Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (SDÜTÖMER) tarafından hazırlanan Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği'ne göre değerlendirilmiştir. Ölçütler; içerik, düzen, dil ve anlatım, dil bilgisi, imla ve noktalamadan oluşmaktadır. Puanlama anahtarında 1 puan Zayıf, 2 puan Geliştirilebilir, 3 puan Yeterli, 4 puan Başarılı ve 5 puan Mükemmel olarak nitelendirilmiştir.

Elde edilen veriler “Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği” ile değerlendirildikten sonra değerlendirme sonucunda ortaya çıkan puanlar ise SPSS (Statistical Package for Social Sciences) Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizlerle iki grup arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlemeye çalışılmıştır. Veriler, analiz edildikten sonra bulgular bölümünde tablo şeklinde verilmiştir.

## 3. Bulgular

Bu bölümde, dönüt verme çalışmalarının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler tarafından üretilen yazılı anlatımlar üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan ön test, ilgili uygulamalar ve son teste



dayalı bulgulara odaklanılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki söz varlıklarına ve hatalarına ilişkin bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

### 3.1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma başarısı ön test ve son test puanlarına ilişkin bulgular

**Tablo 5.** Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanları

Deney Grubu	Öğrenci Kodu	Ön Test Puanı	Son Test Puanı	Kontrol Grubu	Öğrenci Kodu	Ön Test Puanı	Son Test Puanı
	Ö1	13	16		Ö16	12	12
	Ö2	15	17		Ö17	14	14
	Ö3	12	15		Ö18	13	13
	Ö4	16	18		Ö19	13	12
	Ö5	18	21		Ö20	17	15
	Ö6	12	15		Ö21	15	14
	Ö7	14	16		Ö22	13	13
	Ö8	13	15		Ö23	13	12
	Ö9	14	16		Ö24	12	12
	Ö10	13	16		Ö25	16	16
	Ö11	15	18		Ö26	15	15
	Ö12	15	17		Ö27	12	12
	Ö13	16	18		Ö28	14	15
	Ö14	14	18		Ö29	14	14
	Ö15	17	21		Ö30	15	16

Tablo.5'te Deney grubunun ön test ve son test puanları ile kontrol grubunun ön test ve son test puanları gösterilmiştir. Puanlar incelendiğinde deney grubunun son test puanlarında artış görülürken kontrol grubunun son test puanlarında ya hiç artış olmadığı ya da bir iki puan artış olduğu görülmektedir.

**Tablo 6.** Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının T-Testi

Deney Grubu	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Ön test	15	14,50	1,770	14	-13,252	,000
Son test	15	17,20	1,900			

Tablo 6'daki analiz sonuçlarına göre deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.  $[t(14)= -13,252; p<0.05]$ . Deney grubuna yapılan ön testin toplam puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{X} =14,46$  iken, deney grubuna yapılan son testin toplam puanlarının

aritmetik ortalaması  $\bar{X} = 17,20$ 'dir. Bu bulgu, dönüt verme çalışmalarının deney grubunun yazma becerisinde anlamlı bir farklılaşmaya sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 7.** Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının T-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Ön test	15	13,90	1,505	14	1,000	,334
Son test	15	13,70	1,500			

Tablo 7'deki analiz sonuçlarına göre kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. [ $t(14) = 1,000$ ;  $p < 0,05$ ]. Kontrol grubuna yapılan ön testin toplam puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{X} = 13,86$  iken, kontrol grubuna yapılan son testin toplam puanlarının aritmetik ortalaması  $\bar{X} = 13,66$ 'dır. Bu bulgu, kontrol grubunda deney grubuna kıyasla az da olsa bir farklılaşma olduğu şeklinde yorumlanabilir. Hem deney grubunun hem de kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları için yapılan analiz göstermiştir ki deney grubuna uygulanan dönüt verme çalışmaları, uygulama yapılmayan kontrol grubuyla karşılaştırıldığında öğrencilerin başarıları üzerinde anlamlı ve olumlu bir fark meydana getirmiştir. Dönüt verme çalışması alan deney grubundaki öğrencilerin tamamında ilerleme kaydedildiği saptanmıştır. Yapılan istatistiksel hesaplamalar neticesinde deney grubunun, kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu ve bu başarı farkının da istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir.

### 3. 2. Deney ve kontrol grubunun söz varlıklarına ve hatalarına ilişkin bulgular

Öğrencilerin söz varlıklarına ve hatalarına ilişkin yapılan detaylı incelemeler sonucunda bazı kelimelerin sadece birer kere yanlış yazıldığı bazen de aynı kelimenin birden fazla kez yanlış yazıldığı tespit edilmiştir.

**Tablo 8.** Deney Grubunun Kelime Yazımına Yönelik Tespit Edilen Yanlışları

Yanlışlık	Doğru Biçimi	Yanlışlık	Doğru Biçimi
Müslim (2)	Müslüman	Türkey (3)	Türkiye
Aşçe (1)	Aşçı	Tajik (2)	Tacik
Million (1)	Milyon	Kiyafet (1)	Kıyafet
İndian Deniz (1)	Hint Denizi	Uzbekistan (1)	Özbekistan
Herkez (3)	Herkes	Yazda (1)	Yazın
Galba (1)	Galiba	Bölgi (1)	Bölge
Ressim (1)	Resim	Külüb (1)	Kulüp
Kanadanlık (1)	Karanlık	Banım (1)	Benim
Kardiş (4)	Kardeş	Setır (1)	Satır
Köçük (2)	Küçük	Kulnmak (1)	Kullanmak
Şofor (2)	Şoför	Kalebalık (3)	Kalabalık

Dönüt verme uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerisine etkisi / Serpen, M. N. &amp; Üstten, A. U.

Şöför (1)	Şoför	Habis (1)	Hapis
Bu yuzdan (1)	Bu yüzden	Adress (2)	Adres
Masla (3)	Mesela	Masala (2)	Mesela
Afghanistan (4)	Afganistan	Resemi dil (1)	Resmî dil
Lezetli (2)	Lezzetli	Tip fakültesi (1)	Tıp
Africa (1)	Afrika	Uzbek(2)	Özbek
Buzuk (1)	Bozuk	Sepeb (2)	Sebep
Kütü (1)	Kötü	Tümer (2)	TÖMER
Genellekli (1)	Genellikle	Yaklışık (1)	Yaklaşık
Kışda (2)	Kışın	Kuntrul (3)	Kontrol
Farkle (1)	Farklı	Hata (1)	Hatta
Şimid (2)	Şimdi	Die (1)	Diye
İrkek (2)	Erkek	Çiçk (1)	Çiçek
Doctor (1)	Doktor	Traffik (2)	Trafik
Sinyal (2)	Sinyal	Trafik (2)	Trafik
Ayna (1)	Aynı	Harket (1)	Hareket
Mode (1)	Moda	Karışlaşmak (1)	Karışlaşmak
Ailim (1)	Ailem	Bolum (2)	Bölüm
Maşhur (1)	Meşhur	Fakulta (3)	Fakülte
Iran (1)	İran	Hepisi (2)	Hepsi
Nüfus (1)	Nüfus	Ahliyat (1)	Ehliyet

Kelime yazımına yönelik tespit edilen yanlışların gösterildiği Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin ünlü (vocal) harfler ile ilgili en çok yanlış a-e, e-i, ı-i, u-ü, o-ö, a-ı ve a-u seslerinde yaptığı görülmüştür. Öğrencilerin sesli harfleri ya eksik ya da yanlış yazdıkları belirlenmiştir. Ünlü harflerle ilgili tespit edilen yanlış sayısı 34'tür. Ünsüz (consonant) harfler ile ilgili yanlışın ise en çok b-p, c-ç ve t-d harflerinde hata yaptıkları saptanmıştır. Ünsüz harflerle ilgili tespit edilen yanlış sayısı 23'tür. Ünsüz harflerle ilgili yapılan yanlışlar ünlü harflere kıyasla daha azdır. Aynı zamanda öğrencilerin ana dilinden aktarım yaparak Africa, doctor, adress, trafik gibi yanlışlar yaptıkları da tespit edilmiştir.

Tabloda ünlü harfler ile ilgili yanlışlar çoğunlukla ana dili Arapça olan öğrenciler tarafından yapılmıştır. Özellikle Sudanlı, Filistinli ve Iraklı öğrencilerin yazma çalışmalarında bu hatalara sıkça rastlanmıştır. Ayrıca ana dili Arapça olan bu öğrencilerin p>b, t>d, ç>c değişimlerinde de (gitiyorum, seyretiyorum) sıkça hata yaptıkları tespit edilmiştir. Cibuti, Senegal ve Etiyopya gibi ana dilleri İngilizce ya da Fransızca olan Afrika ülkelerinden gelen öğrencilerin ise sıkça ana dilinden aktarım yaptıkları kelimeleri özellikle İngilizcedeki gibi düşünüp yazdıkları tespit edilmiştir.

**Tablo 9.** Kontrol Grubunun Kelime Yazımına Yönelik Tespit Edilen Yanlışları

<b>Yanlışlık</b>	<b>Doğru Biçimi</b>	<b>Yanlışlık</b>	<b>Doğru Biçimi</b>
Sabah Yemeği (2)	Kahvaltı	Ötöbüs (1)	Otobüs
Dış (1)	Diş	Ispart (2)	Isparta
Internet (1)	İnternet	Bebem (2)	Babam
Deşırı (2)	Dışarı	Komşo (1)	Komşu
Dişeri (3)	Dışarı	Oglen (1)	Öğlen
Undan Sonra (2)	Ondan Sonra	TOMR (2)	TÖMER
Birlikta (1)	Birlikte	Deres (3)	Ders
Merhba (1)	Merhaba	Pazzar (1)	Pazar
Volybol (1)	Voleybol	Telfon (1)	Telofon
Sudiarabistan (1)	Suudi Arabistan	Tuvalett (1)	Tuvalet
Nemaz (5)	Namaz	Somalia (2)	Somali
Sosyal midea (1)	Sosyal medya	Somalya (1)	Somali
Suhbet (1)	Sohbet	Türkeyi (1)	Türkiye
Müslim (2)	Müslüman	Türkye (2)	Türkiye
Yurd (2)	Yurt	Mıslı (1)	Mısır
Endonezia (1)	Endonezya	Misir (1)	Mısır
Beker (1)	Bekar	Mırsıllı (2)	Mısırlı
On Dokus (1)	On Dokuz	Evlisi (1)	Evli
Namas (3)	Namaz	Kahveinci (1)	Kahverengi
Basketball (1)	Basketbol	Tazanya (1)	Tanzanya
Kilime (1)	Kelime	Ozbek (1)	Özbek
Kardş (2)	Kardeş	Alışvriş (1)	Alışveriş

Kelime yazımına yönelik tespit edilen yanlışların gösterildiği Tablo 9 incelendiğinde deney grubu ile benzer yanlışların yapıldığı görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin de ünlü (vocal) harfler ile ilgili en çok yanlış a-e, e-i, i-i, u-ü, o-ö, a-ı ve a-u seslerinde yaptığı görülmüştür. Öğrencilerin sesli harfleri ya eksik ya da yanlış yazmışlardır. Ünlü harflerle ilgili tespit edilen yanlış sayısı 28'dir. Ünsüz (consonant) harfler ile ilgili yanlışın ise deney grubunda olduğu gibi en çok b-p, c-ç ve t-d harflerinde hata yapıldığı saptanmıştır. Ünsüz harflerle ilgili tespit edilen yanlış sayısı 10'dur. Ünsüz harflerle ilgili yapılan yanlışlar ünlü harflere kıyasla daha azdır. Öğrencilerin ana dilinden aktarım yaparak media, Endonezia, basketball, pazzar gibi yanlışlar yaptıkları da tespit edilmiştir.

Dönüt verme uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerisine etkisi / Serpen, M. N. & Üstten, A. U.

Tabloda ünlü harfler ile ilgili yanlışlar çoğunlukla ana dili Arapça olan öğrenciler tarafından yapılmıştır. Mısırlı, Suriyeli, Filistinli öğrencilerin yazma çalışmalarında bu hatalara sıkça rastladığı gibi Ugandalı ve Tanzanyalı öğrenciler de Arapça bildikleri için onların yazma çalışmalarında da benzer hatalar sıkça görülmüştür. Somalili ve Endonezyalı öğrencilerin ise kelimeleri daha çok İngilizcedeki gibi düşünüp yazdıkları tespit edilmiştir.

**Tablo 10.** Deney Grubunun Dil Bilgisine Yönelik Tespit Edilen Yanlışları

Yanlışlık	Doğrusu	Yanlışlığın yönü	Öğrencinin ülkesi
Marketa gidiyorum.	Markete	Hâl eki yanlışlığı	Etiyopya
Kardeşim ilkokul okuyor.	İlkokulda	Hâl eki eksikliği	Afganistan
Ailem çok seviyorum.	Ailemi	Hâl eki eksikliği	Sudan
O arabalar seviyor.	Arabaları	Hâl eki eksikliği	Sudan
Annemi yardım ediyor.	Anneme	Hâl eki yanlışlığı	Sudan
Trafik kuralları bilmiyorlar.	Kurallarını	Hâl eki eksikliği	Etiyopya
Ben Türkiye'ye beğendim.	Türkiye'yi	Hâl eki yanlışlığı	Kırgızistan
İki kız kardeşlerim var.	İki kız kardeşim	Fazla ek kullanımı	Kırgızistan
Babamın adısı	Babamın adı	Fazla ek kullanımı	Moğolistan
Babam adı	Babamın adı	Eksik ek kullanımı	Irak
Ona bir çocuk var.	Onun bir çocuğu	Yanlış ek kullanımı	Irak
O, 77 yaşındayım.	Yaşında	Yanlış ek kullanımı	Filistin
Büyük şehrinde çok trafik sorunları var.	Büyük şehirlerde	Yanlış ek kullanımı	Endonezya
Hafta sonu sabahları insanlar dağda tırmanıyorlar.	Dağa tırmanıyorlar.	Hâl eki yanlışlığı	Moğolistan
Ben lise okulu Sudan'da tamamladım.	Liseyi	Hâl eki eksikliği	Sudan
Senegal 5 devlet üniversitesi ve birçok özel üniversitesi var.	Senegal'de	Hâl eki eksikliği	Senegal
Sudan Afrika kuzey doğusundadır.	Afrika'nın kuzey doğusundadır.	Eksik ek kullanımı	Sudan
Büyükannem ve büyükbabam var. Ben onları çok baylıyorum.	Onlara	Hâl eki yanlışlığı	Rusya
Ayrıca Shawrma yemek için lokanta gidiyorum.	Lokantaya	Hâl eki eksikliği	Filistin
Benim ağabey Fadi. O 45 yaşında.	Ağabeyim	Eksik ek kullanımı	Filistin

Benim ilk, orta ve lise orası tamamladım.	Ben ..... Orada	Fazla ek kullanımı ve Hâl eki yanlışlığı	Senegal
Duhok, Türkiye'den en yakın şehir.	Türkiye'ye	Hâl eki yanlışlığı	Irak
Ben onlara seviyorum.	Onları	Hâl eki yanlışlığı	Irak
Üniversite mezun olduktan sonra bir lisede ücretli öğretmen oldum.	Üniversiteden	Hâl eki eksikliği	Irak
Üniversite mezun olduktan sonra Rusya'ya gitmiş.	Üniversiteden	Hâl eki eksikliği	Moğolistan
Sudan başkenti Hartum.	Sudan'ın	Eksik ek kullanımı	Sudan
Turistler tüm dünyadan geldi.	Geliyor	Yanlış zaman eki kullanımı	Sudan
Ben ülkem çok seviyorum.	Ülkemi	Hâl eki eksikliği	Cibuti
Şimdi o hemşire. Onun hobi dikmek. Çok iyi terzi.	Hobisi	Eksik ek kullanımı	Moğolistan
Onun yemeği çok ozleyorum.	Özliyorum	Yanlış ek kullanımı	Moğolistan
İnsanların farklı dili kullanıyorlar.	İnsanlar...dil...	Fazla ek kullanımı	Cibuti
O üniversiteye başlayacak. O çok çalışıyorum.	O...çalışıyor.	Yanlış şahıs eki kullanımı	Sudan
Ailemle çok seviyorum.	Ailemi	Yanlış ek kullanımı	Cibuti
İki kız kardeş ve bir erkek kardeş var.	Kardeşim	Eksik ek kullanımı	Sudan
Trafik ışıkları başkentte var ama diğer şehirlerdeki yok.	Diğer şehirlerde	Yanlış ek kullanımı	Sudan

Öğrencilerin dil bilgisi ile ilgili yaptıkları yanlışların büyük bir kısmı hâl ekleri ile ilgilidir. Öğrenciler hâl ekini ya eksik ya da yanlış kullanmışlardır. Hâl ekleri yanlışlıklarında ise özellikle belirtme hâl ekinde yanlış yapmışlardır. Sonrasında ise bu yanlışlıkları yönelme ve bulunma hâl eki takip etmiştir. Öğrencilerin özne yüklem uyumunda yanlış yaptıkları da görülmüştür. Belirtme hâl eki ile ilgili tespit edilen yanlış sayısı 11, yönelme hâl eki ile ilgili yanlış sayısı 8, bulunma hâl eki ile ilgili tespit edilen yanlış sayısı 5, ayrılma hâl eki ile ilgili tespit edilen yanlış sayısı ise 2'dir. Öğrenciler kullandıkları özne ifadesinin hangi şahıs ile çekimleneceği konusunda ve zaman uyumunda bazen sıkıntı yaşamaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin isim tamlaması ile ilgili de yanlışları fazladır. Bu durum öğrencilerin tamlamaları öğrenmekte güçlük çekmeleri ile ilgili olabilir. Çünkü tamlamalar; Türkçe cümle yapısı açısından ve öğrencilerin ana dillerinin Türkçe dil ailesinden farklı olması bakımından zorlanılan bir dil yapısıdır. Dolayısıyla bu durum tamlama eklerini kullanırken zorlanmalarına ve hata yapmalarına sebep olabilir (Yağmur Şahin, 2013: 444).

Öğrencilerin yanlışları ülkelere göre incelendiğinde ise neredeyse tamamı hâl ekleri ile ilgili hata yapmıştır. Bu hatalar, hâl eki eksikliğinden ya da yanlış hâl eki kullanımından oluşur. Ülkelere göre bir kıyaslama yapıldığında ise Sudanlı öğrencilerin hâl ekleri ile ilgili fazlaca hata yaptıkları belirlenmiştir.

**Tablo 11.** Kontrol Grubunun Dil Bilgisine Yönelik Tespit Edilen Yanlışları

Yanlışlık	Doğrusu	Yanlışlığın yönü	Öğrencinin ülkesi
Onun adısı Batuka.	Onun adı	Fazla ek kullanımı	Özbekistan
Ben bir kız kardeş var.	Benim.. kardeşim	Eksik ek kullanımı	Tanzanya
Her gün ben üniversite gidiyorum.	Üniversiteye	Hâl eki eksikliği	Filistin
TÖMER'e öğrencim.	TÖMER'de Öğrenciyim	Hâl eki eksikliği Eksik ek kullanımı	Filistin
O eşi adı Anva.	Onun eşinin adı	Eksik ek kullanımı	Suriye
Isparta yaşıyorum.	Isparta'da	Hâl eki eksikliği	Uganda
Abim 30 yaşında. O evlisi.	O evli.	Fazla ek kullanımı	Uganda
Ben küçük bir aile var.	Benim...ailem	Eksik ek kullanımı	Endonezya
Ben Suriyeliyim. Ben ailem SudiArabistan yaşıyorum.	Ailem Suudi Arabistan'da yaşıyor.	Hâl eki eksikliği Yanlış ek kullanımı	Suriye
Ailem ve arkadaşları özledim.	Ailemi ve arkadaşlarımı özledim.	Hâl eki eksikliği	Suriye
Türkiye'ye çok güzel.	Türkiye	Fazla ek kullanımı	Somali
Ben bekarlıyım.	Bekarım	Fazla ek kullanımı	Somali
Ben şimdi TOMR'den öğrencim.	Ben şimdi TÖMER'de öğrenciyim.	Hâl eki yanlışlığı Eksik ek kullanımı	Somali
Erkek kardeşim lise öğrenci.	Lisede	Hâl eki eksikliği	Tanzanya
Ben Mısırlım. Süleyman Demirel Üniversite'de okuyorum.	Mısırlıyım Üniversitesi'nde Okuyorum	Eksik ek kullanımı	Mısır
O dokuz sınıf öğrenci.	Dokuzuncu	Eksik ek kullanımı	Özbekistan
Benim ailem Uganda'da yaşıyorum.	Yaşıyor	Yanlış ek kullanımı	Uganda
Ben hafta sonu basketball oynadık.	Oynadım	Yanlış ek kullanımı	Somali
Ben onlar seviyorum.	Onları	Hâl eki eksikliği	Suriye
Her gün namaz yapıyorum dua ettim.	Namaz kılıyorum Dua ediyorum	Yanlış zaman eki kullanımı	Mısır
Ötobüsde Tömere gidiyorum.	Otobüsle	Yanlış ek kullanımı	Somali
Yurta kalıyorum.	Yurtta	Hâl eki yanlışlığı	Somali

Endonezya'ya geldim.	Endonezya'dan	Hâl eki yanlışlığı	Endonezya
Üniversiteye çok arkadaş var.	Üniversitede Arkadaşım	Hâl eki yanlışlığı Eksik ek kullanımı	Mısır
Isparta beğendim çok güzel.	Isparta'yı	Hâl eki eksikliği	Somali

Kontrol grubundaki öğrencilerin dil bilgisine yönelik yaptıkları yanlışlar deney grubuna benzer şekildedir. Bu gruptaki öğrencilerin de dil bilgisi ile ilgili yaptıkları yanlışların büyük bir kısmı hâl ekleri ile ilgilidir. Öğrenciler hâl ekini ya eksik ya da yanlış kullanmışlardır. Bu grupta hâl eki ile ilgili en fazla yanlışın bulunma hâl ekinde yapıldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin bulunma hâl ekini çoğunlukla yazmadıkları ya da onun yerine ayrılma hâl ekini kullandıkları görülmüştür. Bulunma hâl ekinde sonra en fazla yanlışın belirtme hâl ekinde yapıldığı görülmüştür. Bulunma hâl eki ile ilgili tespit edilen yanlış sayısı 10, belirtme hâl eki ile ilgili tespit edilen yanlış sayısı 7, yönelme hâl eki ile ilgili yanlış sayısı 5, ayrılma hâl eki ile ilgili tespit edilen yanlış sayısı ise 4'tür. Öğrencilerin isim tamlaması ile ilgili yanlışlarının fazlalığı ile bu grupta da karşılaşmıştır. Ayrıca özne yüklem uyumsuzluğu, zaman uyumu konusunda sıkıntı yaşadıkları da belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin yanlışları ülkelere göre incelendiğinde neredeyse tamamının hâl ekleri ile ilgili hata yapmıştır.

Bunların yanı sıra hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki öğrencilerin imla ve noktalamada fazlaca hata yaptıkları tespit edilmiştir. Özellikle büyük ünlü uyumu ve küçük ünlü uyumunda fazlaca yanlış yaptıkları saptanmıştır. Cümleye büyük harflerle başlamadıkları, özel isimleri, devlet, milliyet isimlerini küçük harfle yazdıkları ayrıca kesme işaretinin kullanımında sorun yaşadıkları tespit edilmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin ilk testte ve uygulamalarda yaptıkları bu hataların aldıkları dönütler neticesinde son testte azaldığı görülmüştür. Özellikle son testte imla ve noktalama hususunda olumlu yönde bir ilerleme kaydettikleri tespit edilmiştir. Aynı durum kontrol grubu için söz konusu değildir. Öğrenciler dönüt almadıkları için ilk testte yaptıkları yanlışlarını son testte de sürdürdükleri görülmüştür.

## 5. Sonuç

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi hem öğrenenler hem de öğretmenler için zorlu ve aşamalı bir süreçtir. Yazma becerisi, bireylerin dil becerilerinin somut bir şekilde gözlemlenebildiği bir alandır. Yazma becerisini geliştiren bireyler, duygu ve düşüncelerini mantıklı bir şekilde sıralayarak aktarabilme becerisini kazanırlar. Bu beceriyi kazanabilmek için öncelikle bireylerin yazma sürecini sevmeleri ve bu amaç doğrultusunda planlı yazma etkinlikleri yapmaları gerekmektedir.

Türkçenin öğretiminde yazma becerisi, öğrencilerin dil kullanma yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olur ve etkili bir şekilde iletişim kurmalarını sağlar. Bu nedenle, Türkçenin öğretiminde yazma becerisi önemli bir rol oynar ve öğrencilere kazandırılması gereken temel becerilerden biridir. Çalışmanın sonunda elde edilmiş olan verilere göre dönüt verme çalışmalarının Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür. Bu çalışmaya göre dönüt verme çalışmaları ile öğrencilerin yazma becerilerinin ilerleme kaydettiği söylenebilir. Bu ilerleme bulgular kısmında istatistiksel verilerle birlikte detaylandırılarak anlatılmıştır.

Verilerin ışığında, öğrencilerin C1 düzeyinde yazılı anlatım yeterliliğine ulaşabilmeleri için A1 seviyesinden itibaren düzenli olarak yazma çalışmaları yapılması önerilebilir. C1 düzeyindeki bir öğrenci, yazılı anlatım becerilerini geliştirmiş olacak ve çeşitli noktaları vurgulayabilen, karmaşık



konuları içeren metinleri kaleme alabilen ve uygun bir şekilde sonuca ulaşabilen bir yazıyı yazabilecektir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini C1 düzeyine taşıyabilmeleri için A1 seviyesinden itibaren düzenli yazma çalışmaları yapılması önemlidir. Seviyelerine uygun metinlerle çalışmak, geri bildirimlerle desteklemek ve sınıf içi iş birliğini teşvik etmek, öğrencilerin yazma becerilerini ilerletmelerine yardımcı olacaktır.

Elde edilen veriler ışığında özellikle ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçedeki ünlü harfleri farklı telaffuz edip farklı şekilde yazdıklarını göstermektedir. Dil bilgisine yönelik yanlışlar da ise hem deney hem kontrol grubunda öğrencilerin hâl eklerinin kullanımı ile ilgili sorun yaşadıkları görülmüştür. Bu yanlışlıklar öğrencilerin ya eki eksik kullanmasından ya da yanlış kullanmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin iyelik eklerini de hatalı kullandıkları tespit edilmiştir. Aynı zamanda bazı öğrencilerin yazılarında ana dilinden aktarım yaptıkları saptanmıştır. Tüm bu verilerden hareketle çalışmada karşılaşılan hatalar için öğrencilerin genellikle ana dillerinden olumsuz aktarım yaptıkları söylenebilir. Ön testten itibaren karşılaşılan bu yanlışların dönüt verme çalışmaları ile son testte azaldığı dönütün öğrenciler üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Deney grubuna verilen düzenli dönütler sonucunda bu gruptaki öğrenciler kontrol grubuna kıyasla son testte daha iyi bir yazma becerisi sergilemişlerdir. Özellikle dil bilgisi hatalarının azaldığı ve anlatımın daha tutarlı ve akıcı hale geldiği gözlenmiştir. Bu sonuçlar öğrencilere düzenli dönüt vermenin yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir strateji olduğunu desteklemektedir.

Alan yazında dönüt verme ile ilgili çalışmalara bakıldığında dönüt almanın öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Dönüt alma ve dönüt verme sürecinin öğrenciler üzerinde faydalı ve etkili bir çalışma olduğu alan yazında yapılan farklı uygulamalar ile kanıtlanmıştır. Özellikle alandaki çeşitli uygulamalar göstermiştir ki öğrenciler dönüt alma sürecinde yanlışlarını, eksikliklerini fark etme fırsatı elde etmişlerdir. Seda Dalgacı ve K. Kaan Büyükkiz (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine çoklu değerlendirme yaklaşımının etkisi incelenmiştir. Araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nden (TÖMER) kontrol ve deney grupları olarak seçilen C1 düzeyindeki yirmi yedi öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar sonucunda, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisinde anlamlı bir ilerleme kaydettikleri ve çoklu değerlendirme yaklaşımının yazma becerisi üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Nurettin Yıldız (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretim sürecinde öğrencilere dönüt ve düzeltme türlerinin yazma becerisine etkisi incelenmiştir. Araştırma, 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde Kahramanmaraş ilinde bir ortaokulda 115 altıncı sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda üç grup oluşturulmuştur. A grubuna dönüt ve düzeltme, B grubuna sadece dönüt verme, C grubuna ise puan belirtilme uygulanmıştır. Uygulama sonucunda dönüt ve düzeltme alan öğrencilerin diğer gruplara kıyasla daha iyi ilerleme kaydettiği belirlenmiştir. Çalışmanın verileri, dönüt verme ve düzeltmenin birlikte kullanılmasının yazma becerisinin gelişimi açısından faydalı olduğunu desteklemektedir. Hakan Ülper (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin ürettikleri metinlere yönelik nasıl bir geri bildirim almak istedikleri incelenmiştir. Çalışma, Burdur ilinde eğitim gören 399 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin hangi eğitim düzeyinde olursa olsunlar geri bildirim almayı istediklerini göstermektedir. Özellikle övgü ve açıklamalar içeren bir geri bildirim tarzını tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar, öğrencilerin motivasyonlarını artırıcı ve yapılandırıcı geri bildirimlerin önemini vurgulamaktadır. Ergün Hamzadayı ve Gökhan Çetinkaya (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, yazılı anlatımların düzenlenmesinde akran dönütlerinin işlevselliğinin sorgulandığı bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Çalışma, Gaziantep Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü'nün 3. sınıfında yer alan 76 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre, yazılı anlatımların düzenlenmesinde akran değerlendirmesinin etkili bir öğretim etkinliği olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin özellikle dönüt alma ve akran dönütü verme konusunda ilgi duydukları ve

sevdikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar, akran dönütlerinin öğrencilerin öğrenme sürecini destekleyici bir rol oynayabileceğini ve öğrenciler arasında etkileşimi teşvik edebileceğini göstermektedir.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarının geliştirilmesi için yazma etkinliklerinde metin çeşitliliği artırılabilir. Öğrencilerin ilgi ve becerilerine yönelik farklı türlerde yazma çalışmaları yapılabilir. Önce öğretici tarafından iş mektubu, özel mektup, hikâye tamamlama, hikâye oluşturma, özgeçmiş, anı, şiir, rapor vb. gösterilmeli ve daha sonra öğrencilerin yazmaları sağlanmalıdır. Bu şekilde çeşitliliğin sağlanması onların zihin dünyasını geliştirdiği gibi onlara yeni bakış açıları kazandırarak yazılı anlatım becerilerinin de gelişmesini sağlayacaktır.

### Kaynakça

- Aksan, D. (2000). *Her Yönüyle Dil-Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bacanlı, H. (1999). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dalgacı, S. & Büyükkız, K.K (2021). Geri Bildirim Olarak Çoklu Değerlendirme Yaklaşımının Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 207-224.
- Demirel, Ö. (1999). *Plandan Değerlendirmeye Öğrenme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. & Şahinel, M. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dökmen, Ü. (1982). Geri bildirimlerin öğrenmeye etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 71-80.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaacılık.
- Hamzadayı, E & Çetinkaya, G. (2011). Yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütleri: Dönüt türleri, türleri, öğrenme algıları. *AİBU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 147-165.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Özbay, M. (2014). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Yayınevi.
- Peker, R. (1992). Geri bildirimün üniversite öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme dersindeki başarısına etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 31-39.
- Tiryaki, E.N. (2013) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Ülper, H. (2011). Öğrencilerin Ürettikleri Taslak Metinlerine Yönelik Geri Bildirim Almaya İlişkin Yeğleyişleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (22), 280-300.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve Dil*. (Çev: Semih Koray), İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Yağmur Şahin, E. (2013). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Ek Yanlıları”, *Tarih Okulu Dergisi*, Sayı: XV, s.433-449.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldız, N. (2016). Dönüt Verme ve Düzeltme Türlerinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerisine Etkisi. *Bartın University Journal of Faculty of Education* , 5 (2) , 312-327.

**Ek 1.** Süleyman Demirel Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (SDÜTÖMER) Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği

**Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği**

Ölçütler	Puanlama Anahtarı				
	1 Zayıf	2 Geliştirilebilir	3 Yeterli	4 Başarılı	5 Mükemmel
<b>İçerik</b>	Ana fikri yok.	Ana fikri belirsiz. Fikirleri birbirleriyle tutarsız	Ana fikri biraz açık. Ancak yardımcı fikirleri yeterince desteklenmemiş	Ana fikri açık. Ancak yardımcı fikirleri genel ifadeleri	Odaklanılmış bir konu var. Ana fikri belirgin ve iyi gerekçelendirilmiş
<b>Düzen</b>	Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri yok. Fikirleri Rastgele bir araya getirilmiş.	Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri belirgin değil. Ancak fikirleri belirli bir düzende sunulmuş	Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri belirgin. Ancak yeterince geliştirilmemiş	Fikirleri düzenli bir şekilde sıralanmış. Ancak giriş ilgi çekici değil.	Etkili bir giriş. Fikirleri düzenli bir şekilde sıralanmış.
<b>Dil ve Anlatım</b>	Anlatımda açıklık yok. Çok sınırlı bir söz varlığı kullanılmış ve Cümle kuruluşları kusurlu.	Anlatım açık ama bazen kelimeleri yanlış kullanılmış ve cümle kuruluşları kusurlu.	Anlatım açık ama söz varlığı yeterli ve cümle kuruluşları geliştirilebilir.	Anlatım açık. Zengin bir söz varlığı kullanılmış ve cümle kuruluşları iyi.	Anlatım açık. Zengin bir söz varlığı kullanılmış ve cümle kuruluşları etkileyici
<b>Dil Bilgisi</b>	Metnin anlaşılmasını engelleyecek ölçüde dil bilgisi hataları var	Hem basit yapılarda hem de karmaşık yapılarda hataları var	Basit yapılarda olmasa da Karmaşık yapılarda hataları var	Dil bilgisi kurallarına büyük ölçüde uygun	Dil bilgisi kusursuz.
<b>İmla ve Noktalama</b>	Çok sayıda imla ve noktalama hatası var	İmla ve noktalamada göz ardı edilemeyecek hatalar var	İmla ve noktalamada genel olarak uyulmuş ancak hatalar da var	İmla ve noktalamada hoş görülebilecek birkaç hata var	İmla ve noktalama kusursuz.

## 6. Yabancılar Türkçe öğretiminde kelime hazinesi bakımından A1 seviyesi üzerine bir durum tespiti

Yusuf TAŞKIN<sup>1</sup>

**APA:** Taşkın, Y. (2023). Yabancılar Türkçe öğretiminde kelime hazinesi bakımından A1 seviyesi üzerine bir durum tespiti. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 88-101. DOI: 10.29000/rumelide.1316133.

### Öz

Kelime hazinesi, bireyin dili iletişimsel olarak farklı sosyal bağlamlarda kullanmasının en önemli unsurlarından biridir. Kelime hazinesi gelişmemiş bireyler dile bağlı etkinliklerin tümünde çeşitli problemler yaşar. Bu sebeple temel düzeyde öğrencilerin bildiği ve kullandığı kelimeleri belirlemek gerektiği takdirde bunları geliştirecek ve çeşitlendirecek etkinlikler düzenlemek dil becerilerinin gelişimi açısından hayati bir öneme sahiptir. Buna bağlı olarak bu çalışmada A1 seviyesinde eğitim görmekte olan uluslararası öğrencilerin çevremiz ünitesindeki kelime hazinelerini belirlemek ve ilgili ünitedeki metinlerin kelime hazinesi katsayıları ile karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden temel nitel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'da bir devlet üniversitesine bağlı TÖMER'de eğitim gören 32 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın inceleme nesnelerini, Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti A1 kitabının "Çevremiz" ünitesinde yer alan metinler ile çalışma grubundaki öğrencilerin devam ettiği A1 kurunun 4. haftasının sonunda gerçekleştirilen iki farklı yazma uygulamasında toplanan veriler oluşturmaktadır. Araştırmada veriler doküman incelemesi ile toplanmıştır. Elde edilen veriler Microsoft Word programına aktarılmış "Simple Concordance Program 4.07" programıyla kelime sıklığı katsayısı, her öğrenci için kelime hazinesi katsayıları, genel kelime hazinesi sıklık analizleri gerçekleştirilmiştir. Kelime listelerin hazırlanmasından sonra elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. İnceleme sonucunda birinci uygulamada kelime hazinesi katsayısı 0.19; ikinci yazma uygulamasında 0.16; genel kelime hazinesi katsayısı 0.13 olarak belirlenmiştir. Ayrıca üniteye yer alan metinler ile öğrencilerin yazılı anlatım uygulamaları karşılaştırıldığında birinci yazma çalışmasında öğrencilerin %48'i ilgili metnin kelime hazinesi katsayısının altında kalırken ikinci yazma çalışmasında öğrencilerin % 16'sı kelime hazinesi katsayısının altında kalmıştır. İncelenen metinlerde kalıp söz, ikileme ve deyimlere ise rastlanamamıştır.

**Anahtar kelimeler:** Yabancılar Türkçe öğretimi, kelime hazinesi, kelime sıklığı, A1 düzeyi

## A due diligence on A1 level in terms of vocabulary in teaching Turkish to foreigners

### Abstract

Vocabulary is one of the most important elements of an individual's use of language communicatively in different social contexts. Individuals whose vocabulary is not developed experience various problems in all language-related activities. For this reason, if it is necessary to determine the words that students know and use at the basic level, it is of vital importance for the development of language skills to organize activities that will develop and diversify them. Accordingly, in this study, it is aimed to determine the vocabulary of international students studying at A1 level in our environment unit

1 Dr., Aksaray Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (Aksaray, Türkiye), y\_taskin43@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1026-9997 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: .05.05. 2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316133]

ETİK: Bu makale için Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 03.05.2023 tarih ve 2023.05 sayılı toplantısında oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

and to compare them with the vocabulary coefficients of the texts in the relevant unit. In the study, basic qualitative design was used from qualitative research designs. The study group of the study consists of 32 students studying at TOMER, a state university in Istanbul. The study objects of the research are the texts in the "Our Environment" unit of the Seven Climates Turkish Teaching Set for Foreigners A1 book and the data collected in two different writing practices carried out at the end of the 4th week of the A1 course attended by the students in the study group. In the study, data were collected by document review. The obtained data were transferred to the Microsoft Word program and word frequency coefficient, vocabulary coefficients for each student, general vocabulary frequency analyzes were performed with the "Simple Concordance Program 4.07" program. The data obtained after the preparation of the word lists were analyzed descriptively. As a result of the examination, the vocabulary coefficient in the first application was 0.19; 0.16 in the second writing application; the general vocabulary coefficient was determined as 0.13. In addition, when the texts in the unit and the written expression practices of the students were compared, 48% of the students in the first writing study were below the vocabulary coefficient of the relevant text, while in the second writing study, 16% of the students were below the vocabulary coefficient. In the texts examined, phrases, dilemmas and idioms were not found.

**Keywords:** Teaching Turkish to foreigners, vocabulary, word frequency, A1 level

## Giriş

Yabancı bir dili öğrenmenin temel amacı o dilde iletişim kurmaktır. İletişimde anlamı tam, doğru ve nitelikli bir şekilde kavramak ve aktarmak dilin en önemli işlevidir. Yabancı dil öğretimi düşünüldüğünde ilk akla gelen o dilin dil bilgisi kurallarını öğrenmek olsa da dil bilgisi kurallarını anlamlı hâle getiren ve iletişimde kullanılmasını sağlayan sözcüklerdir. Sözcükler sayesinde dış dünya algılanmakta ve anlamlandırılmaktadır” (Özdemirel ve Dilidüzgün, 2018, s.1466). Wilkines (1972’den akt. Dönmez, 2022, s.5) dilbilgisi olmadan çok az şeyin aktarılabilceğini ancak kelime bilgisi olmadan hiçbir şeyin aktarılamayacağını belirtir. Nitekim Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (DAOBM, 2020, s.52-55), genel sözlü kavrama ve genel sözlü üretim kategorilerinde A1 öncesi düzeye ilişkin verdiği tanımlayıcılarda sözcüğün, yapılar öğretilmeden de iletişimi sağlayabileceğine dair bazı ipuçları vermektedir. Bu maddeler şunlardır:

- Konuşmanın yavaş ve anlaşılır biçimde yapılması ve anlamayı desteklemek için görseller ve el hareketleri ile desteklenmesi ve gerekirse tekrarlar yapılması koşuluyla kısa, çok basit soru ve ifadeleri anlayabilir.
- Açık olarak tanımlanmış, aşına olduğu günlük bir bağlamda, anlaşılır ve yavaş bir biçimde sunulması koşuluyla gündelik, aşına olduğu kelimeleri/işaretleri tanıyabilir.
- Tanımlanmış, aşına olduğu günlük bir bağlamda, yavaş ve anlaşılır bir biçimde sunulması koşuluyla sayılar, fiyatlar, tarihler ve haftanın günlerini tanıyabilir.
- “Dur.”, “Kapıyı kapat.” gibi kısa, basit eylemlerle ilgili yönergeleri, resim veya el hareketleri ile desteklenmesi ve gerektiğinde tekrarlanarak yavaşça ve yüz yüze verilmesi koşuluyla anlayabilir.
- Resimli hazır yemek restoran menüsü veya aşına olduğu kelimeleri içeren resimli kitap gibi resimler eşliğindeki kelimeleri/işaretleri tanıyabilir.
- Bir mektup, kart veya e-postadan davet edildiği etkinliği ve gün, saat ve yer hakkında verilmiş olan bilgiyi anlayabilir.
- Arkadaşlarından veya meslektaşlarından gelen çok basit not ve mesajlardaki zamanları ve yerleri (ör. “Saat 4:00’te”, “Toplantı odasında”) kısaltmalar olmaması koşuluyla tanıyabilir.
- “Otopark”, “İstasyon”, “Kafeterya”, “Sigara İçilmez” gibi basit gündelik tabelaları anlayabilir.
- Posterler, el ilanları ve duyurularda yer, zaman ve fiyat hakkındaki bilgiyi bulabilir.
- Hazır yiyecek satan resimli lokanta menüsü veya çok basit gündelik kelimeler/ işaretlerle oluşturulmuş resimli bir hikâye gibi en basit bilgilendirici materyali anlayabilir.
- Bir kelimenin/işaretin anlamını, beraberindeki resim veya simgeden çıkarabilir.
- Temel kişisel bilgileri (ör. isim, adres, aile, uyruk) vererek kendisi hakkında kısa öbekler üretebilir.

- Önceden hazırlanabilmesi koşuluyla basit kelimeler/işaretler ve kalıplaşmış ifadeler kullanarak kendisini (ör. isim, yaş, aile) tanımlayabilir.
- Beden dili eşliğinde “mutlu” veya “yorgun” gibi basit sıfatları kullanarak nasıl hissettiğini ifade edebilir.” (DAOBM,2020, s.52-70).

İngilizce’de “vocabulary”, Almanca’da “wortschatz” ve “wortbestand” terimi ile karşılanan söz varlığı; kelime hazinesi, kelime serveti, kelime dağarcığı, sözcük dağarcığı, sözcük serveti, kelime kadrosu, vokabüler kavramlarından daha geniş bir kavramdır. Söz varlığı, neredeyse tamamı eş anlamlı olan bu kavramların hepsini toplayan en üst aşamadır (Baş, 2006, s.103). Oxford Learner's Dictionary (10.09.2022) “vocabulary” kavramı ile ilgili üç tanımda kavramı; “Bir kişinin bildiği veya kullandığı tüm kelimeler (1), belirli bir dildeki tüm kelimeler (2), insanların belirli bir konu hakkında konuşurken kullandıkları kelimeler (3)” şeklinde ifade etmektedir. Tanım incelendiğinde söz varlığı kavramının bireye, dile ve konuya bağlı olarak farklı şekillerde nitelendirilebileceği anlaşılmaktadır. Kurudayıoğlu (2005, s.9-10) söz konusu dilse söz varlığı ya da söz dağarcığı; kişi veya topluluksa kelime hazinesi teriminin kullanılmasının daha uygun olduğunu ifade etmektedir. Özbay ve Melanlıoğlu’na göre (2008) “Kelime hazinesi, bireyin öğrenme yaşantısı sonucunda bellekte depolanan birikimi ifade etmektedir” (s.33). Kısacası kelime hazinesi belirli bir edinme/öğrenme sürecinin sonunda bireyin bir dilde edindiği/öğrendiği söz varlığı unsurlarının tümüdür.

Yabancı dilde iletişimsel becerilerin dil aracılığıyla edinilmesi ve geliştirilmesi için kelime hazinesi ön koşullardan biri olarak görülebilir. Nitekim Türkçenin yabancılara öğretim süreci “*Merhaba*”ve “*Benim adım ...*” ifadelerinin kalıp olarak öğretimi ile başlar. Her ne kadar amaç doğrudan kelime öğretimi olmasa da jest, mimik ve vücut dili; bağlam ile birleştiğinde kelimeleri anlaşılır hâle sokarak iletişimin temel düzeyde gerçekleşmesini sağlar. Bu bakımdan da kelime öğrenmenin dil öğrenme sürecinin bir ön koşulu olduğu ifade edilebilir. “Krashen de (1989), dilin öğrenilmesi ve dildeki eksikliklerin giderilmesi için kelime hazinesinin gerekli olduğunu savunur ve ikinci bir dil öğrenenlerin dilbilgisi kitaplarından ziyade sözlük taşıdıklarını, onların dilbilgisi kurallarından ziyade kelime hazinelerinin gelişmesine ihtiyaç duyduklarını belirtir. Yani yabancı dil öğretiminin en önemli bileşenlerinden biri olan kelime hazinesi olmadan dil becerilerinin gelişimi de gerçekleşmemektedir. Yabancı bir dilde kelime hazinesi gelişmeden iletişimin çeşitliliği arttırmak ve iletişimin düzeyini geliştirmek de imkânsızdır. Bu bakımdan da dil öğrenme sürecinde öğrenenlerin dil becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri ile sahip oldukları kelime hazineleri arasında bir orantı olduğu ifade edilebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin en temel amaçlarından birisi dil öğrencisinin geniş bir aktif ve pasif söz dağarcığına sahip olmasını sağlamaktır (Şenyiğit ve İnce, 2015, s. 966). Sevinç (2008) bireyin aktif ve pasif söz varlığı arasındaki farkın, anlama becerisi gelişmiş ancak anlatım becerisi zayıf bir insan tipini işaret ettiğini belirterek bu tür bireylerin eğitimlerinde sorun olduğu yargısına ulaşabileceğini ifade etmektedir. Kelime hazinesi; alımlama etkinlikleri bakımından okuma ve dinleme, üretim bakımında konuşma ve yazma, ikisiyle de ilişkisini kurması bakımından da dil bilgisi yapı özellikleri ile yakından ilişkilidir. Bu bakımdan da Türkçeyi öğrenen öğrencilerin okuma ve dinleme esnasında alıcı söz varlıkları konuşma ve yazma esnasında ise üretici söz varlıkları harekete geçmekte ve buna bağlı olarak da dilsel iletişim süreci gerçekleşmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişmesi için ders kitaplarında öğrendikleri söz varlığı unsurlarını; metin etkinlikleri, ders içi aktiviteler, gerçek yaşantıları ve dil becerileri vasıtasıyla aktif kelime hazinelerinin içine dâhil etmeleri gerekmektedir. Bu noktada da hedef söz varlığı unsurları ile öğrencilerin ne kadar sık karşılaştıkları ve ne kadar sık kullandıklarının önemi ortaya çıkar.

Hedef dilin söz varlığı, öğretim yapılan materyallerin söz varlığı ve hedef dili öğrenenlerin kelime hazinelerinin belirlenmesi ve bunlara ilişkin karşılaştırmaların yapılması “Neyi? Ne zaman? Nasıl? Niçin?” sorularına cevap verebilecek nitelikte çalışmalar olup bu tür çalışmaların gerçekleştirilmesi için

sıklık çalışmaları yapılır. “Kelime sıklığı, bir dilde kullanılan kelimelerin birbirine oranla kullanım sıklığını ortaya koyan çalışmalardır. Bu çalışmalar konuşma dili üzerine yapılacağı gibi yazı dili üzerine de yapılabilir” (Ölker,2011, s.49). Sözlü ya da yazılı üretimde sıklık; duruma, bağlama, dil öğrenenlerin yaşına ve sosyal çevresine göre pek çok durumdan etkilenir ve bu etkilere bağlı olarak sıklık düzeyi değişiklik gösterir. Kurudayıoğlu ve Dölek (2019) söz varlığına katkı sunan değişkenlerden biri olarak çevreyi göstererek öğrencinin çevresinde gerçekleşen olay, durum ve yaşam biçimi gibi etmenlerin sözcük bilgisini sosyal strateji boyutu ile etkilediğini ifade eder. Özellikle temel düzeyde bu farklılık ders kitapları ve öğrenciler tarafından oluşturulan metinlerde de kendisini gösterir. Hedef dilin öğretim materyali ile öğrencilerin kelime hazinesi arasındaki farklılık ne kadar azsa eğitim süreci söz varlığı öğelerinin öğretimi açısından o kadar etkili olur.

Ders kitapları, yabancı bir dil öğrenen bireylere söz varlığı unsurlarının kazandırılmasında kullanılan en temel kaynaklardan biridir. Planlılık bakımından öğretmen için bir rehber, sıralılık bakımından da öğrenci için kılavuzdur. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde ders kitapları ile dil öğrencilerinin dili akıcı ve doğru kullanmaları ve hedef dille farklı bağlamlardaki (sosyal, akademik vb.) iletişimi etkili bir şekilde gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Bu tür bir iletişimin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için ders kitaplarının hedef dile ait söz varlığı unsurlarının öğrenilmesine ve tekrarlanmasına imkân verecek şekilde tasarlanmış olması gerekmektedir. Barın (2003) yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanmış olan ders kitapları ve çalışma kitaplarında bir bütün olarak kullanılması gereken temel söz varlığının, özellikle başlangıç (temel) ve orta düzey için tespit edilmesinin oldukça önemli olduğunu ifade etmektedir. Ders kitaplarında hedef söz varlığı unsurlarının öğretimini metinler aracılığıyla gerçekleştirmektedir. A1 seviyesinde dil öğrenen bir birey için dilin ve söz varlığının sınırı genellikle kitaplarda gördükleri metin ve etkinlikler ile sınırlıdır. Bu bakımdan da kitaplarda yer alan metinler öğrenciler için bir örnek teşkil eder.

Kelime hazinesi düzeyinin net olarak belirlenmesi ve bireysel olarak değerlendirilmesi çoğu zaman güçtür. Karadağ (2018) bu noktada önemli bir değişkenin varlığından bahsetmektedir. Karadağ’a göre (2018, s. 532) “Bir kişinin herhangi bir anlatımında kullandığı farklı kelimelerin toplamda kullandığı kelime sayısına bölünerek elde edilen kelime hazinesi katsayısı değeri bireysel kelime hazinesi zenginliğini betimlemede önemli bir ipucudur. Bu değer kelime hazinesinin kullanımına ilişkindir ve birçok başka özellikle ilişkilendirilebilir.” Bu çalışmada A1 seviyesinde eğitim görmekte olan uluslararası öğrencilerin çevremiz ünitesindeki kelime hazinelerini belirlemek ve ilgili ünitedeki metinlerin kelime hazinesi katsayıları ile karşılaştırmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe A1 kitabının "Çevremiz" ünitesinde yer alan metinlerin kelime hazinesi katsayısı nasıldır?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A1 seviyesi öğrencilerinin "Çevremiz" ünitesine yönelik hazırladıkları metinlerde kelime hazinesi katsayısı nasıldır?
3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A1 seviyesi öğrencilerinin "Çevremiz" ünitesine yönelik hazırladıkları metinlerde kelime hazinesi nasıldır?

## Yöntem

### Araştırmanın modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden temel nitel desen kullanılmıştır. Merriam (2015) temel nitel desenin eğitimde kullanılan en yaygın nitel araştırma biçimlerinden biri olduğunu belirtirken verilerin gözlem, görüşme ya da doküman analizi yoluyla toplanabileceğini ve yorumlayıcı bir anlayış ile analiz

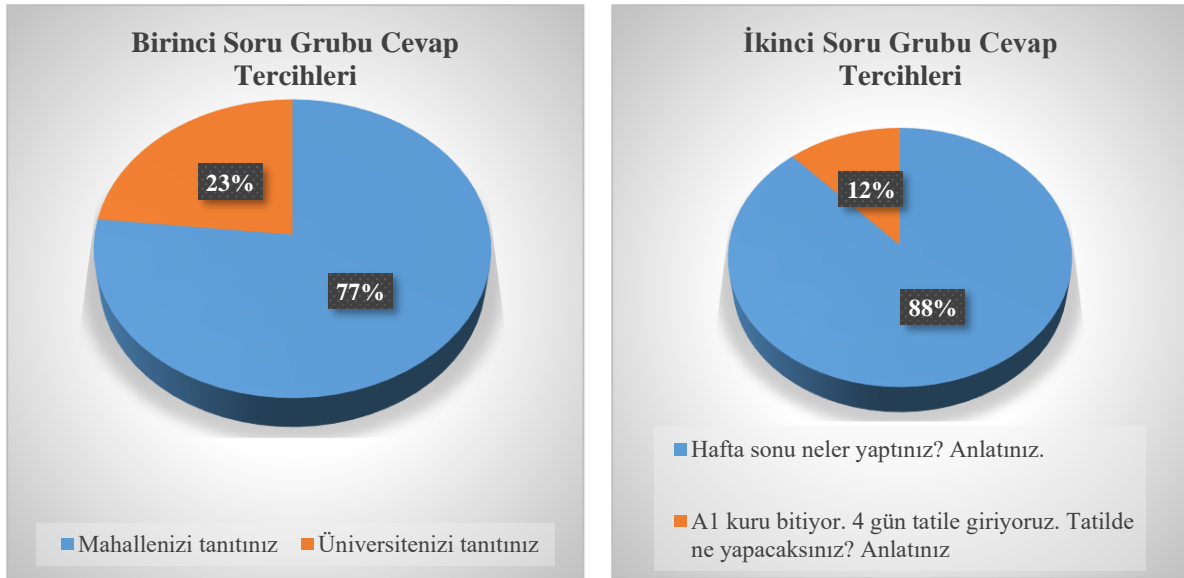
edilebileceğini ifade eder. Bu araştırmada da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A1 öğrencilerinin çevremiz ünitesindeki kelime hazineleri yorumlayıcı bir anlayış ile incelenmiştir.

### Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 akademik yılında İstanbul'da bir devlet üniversitesinin Türkçe Öğretim Merkezinde (TÖMER) eğitim görmekte olan A1 seviyesinde iki farklı sınıftaki 32 yabancı öğrenci oluşturmaktadır.

### İnceleme nesnelere

Araştırmanın inceleme nesnelere Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti A1 kitabının çevremiz ünitesinde yer alan metinler ile ilgili üniteye ilişkin sınıfta gerçekleştirilen yazılı anlatım çalışmaları oluşturmaktadır. Araştırmaya dâhil edilecek metinlerin seçiminde 32 öğrenciye ait metinlerin kelime sayıları belirlendikten sonra ortalama kelime sayılarının yığılma aralıkları tespit edilmiştir. Buna göre ortalamanın çok altında kalan yazma kâğıtları inceleme dışı bırakılarak 70 kelime alt sınırı belirlenmiştir. 70 kelime alt sınırının belirlenmesinde Karadağ'ın (2018) kelime hazinesi katsayısı ile ilgili görüşleri etkili olmuştur. Karadağ'a göre "Genel olarak tekrarlar arttıkça kelime hazinesi katsayısı düşmektedir. Bu yüzden bir incelemede iki farklı grup, birim ya da tek tek bireylerin kelime hazinesi özelliklerini, kelime hazinesi katsayısı üzerinden karşılaştırabilmek için her birinin kelime hazinesi katsayısı değerinin eşit metin hacimlerin analizinden elde edilmiş olması gerekmektedir" Bu sebeple araştırma kapsamında öğrencilerin metin uzunluğu değerleri belirlendikten sonra alt sınır belirlenmiş ve aynı alt sınır ders kitabındaki ilgili tema içerisindeki metinlere uygulanmıştır. Buna göre araştırma kapsamında 2 yazma kâğıdı iki metin için de değerlendirmeye dâhil edilmemiş; 5 yazma kâğıdı ise birinci yazma sorusu için değerlendirme dışı bırakılmıştır. Yani birinci yazma uygulaması için 25, ikinci yazma uygulaması için 30 kâğıt incelemeye dâhil edilmiştir. Öğrencilerin soruları cevaplama dağılımları Grafik 1'de gösterilmiştir.



**Grafik 1.** Öğrencilerin Soruları Cevaplama Tercihleri

Öğrencilere sorulan soruların seçiminde hedef temadaki kazanım, yapı ve kelime hazinesi gibi değişkenler göz önünde bulundurularak sorular tema içerisinde yer alan konulardan seçilmiş; yazılı anlatımda beklenen zaman yapıları ise aynı ünite ya da önceki ünitelerden seçilmiştir. Birinci grup



sorulara “A. Mahallenizi tanıttınız/B. Üniversitenizi tanıttınız” şeklinde iki soru sorulmuştur. İkinci grup sorularında ise “A.Hafta sonu neler yaptınız? Anlatınız/ B. A1 kuru bitiyor. 4 gün tatile giriyoruz. Tatilde ne yapacaksınız? Anlatınız” şeklinde iki soru sorulmuştur. Her iki grup soru için de öğrencilerden yalnızca birini cevaplamaları istenmiştir. Çalışmanın yapıldığı dönemde öğrenciler iki farklı zaman yapısını da öğrendiği için kendilerini rahatça ifade edebilmeleri için ikinci grup sorularında zaman yapıları çeşitlendirilmiştir. Konu ve sorulara ilişkin belirtilen ders kitabı ile eğitim sürecini yürütmüş iki uzmanın görüşüne başvurulmuş ve onayları alındıktan sonra uygulama gerçekleştirilmiştir. Resim 1’de soruların sorulduğu konu ve yapılar ile ilgili örneklerle yer verilmiştir (Yunus Emre Enstitüsü, 2017).

**1. Dinleyelim, tamamlayalım.**  
Bizim Sokağımız



Benim \_\_\_\_\_ Mustafa. 62 yaşındayım. Emekli terziyim. \_\_\_\_\_ ev hanımı. adı Asuman. Biz bu sokakta oturuyoruz. Sokağımızın \_\_\_\_\_ Aşyan Sokağı. Bizim apartmanımız dört katlı. Her katta üç daire var. Bizim \_\_\_\_\_ ikinci katta. Apartmanımızın adı Yıldız Apartmanı. Biz dört numarada oturuyoruz. Ben bu apartmanın \_\_\_\_\_ Apartmanımızın büyük bir park ve parkin içinde yürüyüş yolu var. Eşim ve ben her sabah burada yürüyüş yapıyoruz.

Bu Salih Bey. O, fırından ekmeğe Meltem Hanım büfeden gazete alıyor. Şeref Bey mahallenin muhtarı. Muhtarlık parkin \_\_\_\_\_ Mehmet Bey de bizim apartmanımızda oturuyor. O, öğretmen ve her sabah işine saat 7.30’da gidiyor. Onun \_\_\_\_\_ üçüncü katta. Bunlar Deniz ile Derya. Fakülteye gidiyorlar. Metroya binecekler. Onlar üniversite öğrencisi. Bizim apartmanımızın dördüncü katında oturuyorlar. Şeyma Hanım ve eşi Turgut Bey de bizim \_\_\_\_\_ Onlar doktor ve erkenden işe gidiyorlar. Mahallemizde, Aile Sağlığı Merkezinde çalışıyorlar.

**8. Okuyalım.**  
Üniversitem



Merhaba!  
Benim adım Elif. Konyalıyım. Öğrenciyim ve İstanbul Üniversitesinde okuyorum. Burada, yurttaki kalıyorum. Yurt, okuluma çok yakın. Yurtta kütüphane, öğrenci kantini, yemekhane, çalışma salonu ve yatakhane var. Odalar üç kişilik ve her odada internet var. Yurdu kapalı spor salonu ve kültür merkezi var.

**9. Çevremizi anlatalım.**  
Mahallem

yurt bakkal cadde muhtarlık park apartman manav mahalle

**10. Yazalım.**  
Nerede Okuyorsun?

Okulumuzu / Kursumuzu Anlatalım.

**9. Okuyalım.**

**Bir Günlük Planım**

- Sabah 6.00’da kalkacağım.
- Saat 7.00’de kahvaltı edeceğim.
- Saat 7.30’da işe gideceğim.
- Saat 8.00’de işte olacağım.
- Saat 12.00’de arkadaşlarla birlikte lokantaya gideceğiz.
- Saat 14.00’te bir köpeği tedavi edeceğim.
- Saat 17.00’de işten çıkacağım.
- Akşam 18.00’de eve döneceğim.

**Resim 1.** Birinci ve İkinci Soru Grubuna İlişkin Ders Kitabı Örnekleri

Resim 1’deki örnekler, öğrencilere sorulan soruların ders kitaplarından hareketle hazırlandığını göstermektedir. Öğrenciler karşılaştıkları eğitim durumlarının benzeri bir uygulamada kelime hazinesini yansıtmada zorlanmayacakları düşünülmüştür.

## Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmada veriler doküman incelemesi ile toplanmıştır. “Doküman incelemesi, hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217). Dokümanlar iki bölümde tasnif edilmiştir. İlk bölümü Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A1 kitabının ilgili ünitesine ait dokümanlar oluştururken ikinci bölümü yazma uygulamaları oluşturmaktadır. Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe A1 kitabı bir tarama programının yardımıyla taranarak veriler Microsoft Word programına aktarılmış ve daha sonra her metin için tek tek “Simple Concordance Program 4.07” programıyla kelime sıklığı katsayısı analizi gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin ürettiği metinler de önce Microsoft Word programında el ile yeniden yazılmış daha sonra Simple Concordance Program 4.07 programı yardımıyla kelime hazinesi katsayıları her öğrenci için tek tek belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında genel kelime hazinesinin belirlenmesi için öğrencilerin metinlerinin toplu hâli Microsoft Word programına aktarılmış ve ardından Simple Concordance Program 4.07 ile sıklık analizleri gerçekleştirilmiştir. Kelime listelerin hazırlanmasından sonra elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. “Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır” (Şimşek ve Yıldırım, 2013, 256). Bu doğrultuda metnin ham hâlinde elde edilen veriler ilgili kategoriler doğrultusunda düzenlenerek sunulmuştur.

## Bulgular

### 1. Birinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular

**Tablo 1:** Çevremiz ünitesinde yer alan metinlerin kelime hazinesi katsayısı

Metin	Kelime Hazinesi Katsayısı
Bizim Sokağımız	0,614
Haftalık Planımız	0,628
Pazardan Eve Kadar	0,700

"Çevremiz" ünitesinde 70 kelime üstü sözcük bulunduran üç metin tespit edilmiştir. "Bizim Sokağımız" isimli metnin kelime hazinesi katsayısı 0,614; "Haftalık Planımız" isimli metnin kelime hazinesi katsayısı 0,628; "Pazardan Eve Kadar" metninin kelime hazinesi 0,700 olarak belirlenmiştir.

### 2. İkinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular

**Tablo 2:** Öğrencilerin çevremiz ünitesine yönelik oluşturduğu metinlerin kelime hazinesi katsayısı

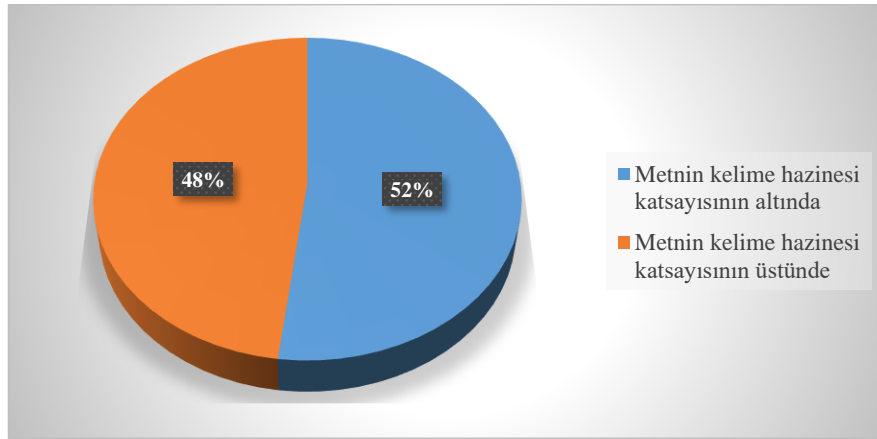
Katılımcı	Birinci Soru Grubu	İkinci Soru Grubu
1	0,671429	0,685714
2	0,557143	0,671429
3	0,585714	0,628571
4	Hesaplanmamıştır	0,628571
5	0,585714	0,757143
6	0,6	0,728571
7	0,514286	0,528571
8	Hesaplanmamıştır	0,671429
9	Hesaplanmamıştır	0,671429
10	0,7	0,714286
11	0,571429	0,6
12	0,6	0,657143
13	0,6	0,628571
14	Hesaplanmamıştır	0,7

15	0,528571	0,6
16	0,657143	0,685714
17	0,657143	0,742857
18	0,585714	0,728571
19	0,585714	0,628571
20	0,628571	0,742857
21	0,728571	0,728571
22	0,628571	0,685714
23	0,657143	0,671429
24	0,771429	0,685714
25	0,657143	0,628571
26	0,557143	0,742857
27	0,557143	0,657143
28	0,614286	0,7
29	0,7	0,585714
30	Hesaplanmamıştır	0,642857

Tablo 2'ye göre 30 öğrenciden 5'inin birinci soru grubunda oluşturdukları metinlerin kelime hazinesi katsayıları belirlenen kelime sınırının altında kaldığı için hesaplanamamıştır. Birinci soru grubunda gerçekleştirilen uygulamaların kelime hazinesi katsayısı bakımından en düşük değeri 0,514 olurken en yüksek değeri 0,77 olmuştur.

Tablo 2'ye göre tüm ikinci soru grubunda tüm öğrencilerin metinleri ilgili sınırın üstünde olduğu için kelime hazinesi katsayıları hesaplanabilmiştir. Birinci metinde kelime hazinesi katsayısı bakımından en düşük değer 0,528 olurken en yüksek değer 0,75 olmuştur.

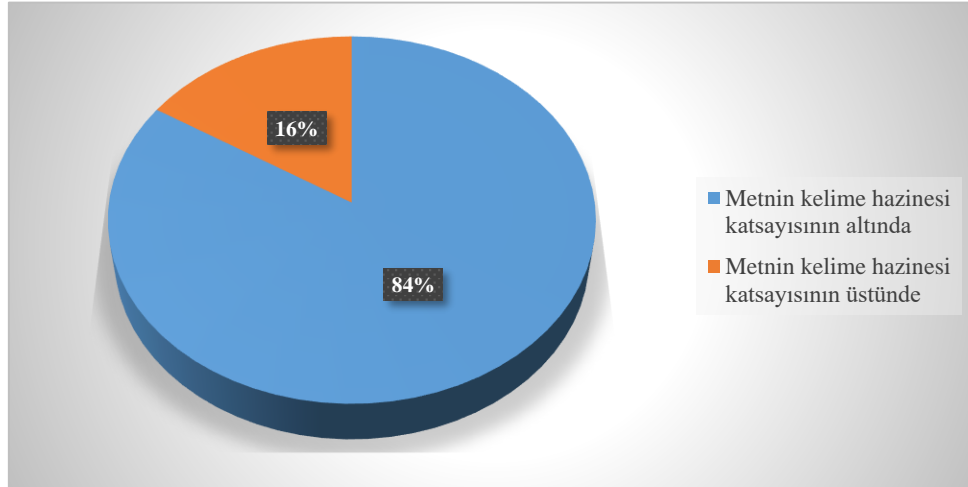
Grafik 2'de öğrencilerin birinci grup yazma çalışmasında kelime hazinesine katsayısı görünümleri ile ilgili üniteye yer alan "*Bizim Sokağımız*" metninin kelime hazinesi katsayıları karşılaştırılmıştır.



**Grafik 2.** Birinci Gruptaki Soruların "*Bizim Sokağımız*" Metni ile Karşılaştırılması

Grafik 2'ye göre birinci gruptaki soruları cevaplayan öğrencilerin %48'i kelime sıklığı katsayısı bakımından *Bizim Sokağımız* isimli metnin kelime sıklığı katsayısının altında kalırken %52'si ilgili metnin kelime sıklığı katsayısının üzerinde metinler üretmiştir.

Grafik 3'te öğrencilerin ikinci soru grubuna ilişkin gerçekleştirilen uygulamaların kelime hazinesi katsayısı görünümüleri ile ilgili üniteye yer alan "Haftalık Planımız" metninin kelime hazinesi katsayıları karşılaştırılmıştır.



**Grafik 3.** İkinci Gruptaki Soruların "Haftalık Planımız" Metni ile Karşılaştırılması

Grafik 3'e göre ikinci soru grubunu cevaplayan öğrencilerin %16'sı kelime sıklığı katsayısı bakımından "Haftalık Planımız" isimli metnin kelime sıklığı katsayısının altında kalırken %84'ü ilgili metnin kelime sıklığı katsayısının üzerinde metinler üretmiştir.

### 3. Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular

**Tablo 3:** Çevremiz Ünitesine Yönelik Birinci Grup Yazma Etkinliğinde İlk 100 Kelime

Tekrar	Kelime	Tekrar	Kelime	Tekrar	Kelime
243	var	16	bu	7	kal-
130	ben	15	apartman	7	kampüs
110	çok	15	biz	7	merhaba
101	ve	15	iki	7	sonra
90	mahalle	15	otur-	7	şimdi
83	bir	15	sağ	6	arkadaş
48	yurt	14	kütüphane	6	avm
44	büyük	13	küçük	6	ayrıca
34	ad	13	metro	6	birçok
34	güzel	13	yemekhane	6	durak
34	ora	12	ama	6	gel-
33	park	12	insan	6	kalabalık
28	üniversite	12	manav	6	mesela
27	her	11	alışveriş merkezi	6	ortaokul
23	cami	11	bahçe	6	pazar
23	ev	11	da/de	6	yap-
22	spor yap-	11	metre	6	yer
22	yan	11	otobüs	6	yüz-
21	arka	11	sol	5	al-
20	lokanta	10	çocuk	5	beş
20	salon	10	gün	5	büfe
20	sev-	10	oda	5	eşya
19	git-	10	okul	5	fırın
19	hastane	10	oyna-	5	ile

Yabancılara Türkçe öğretiminde kelime hazinesi bakımından A1 seviyesi üzerine bir durum tespiti / Taşkın, Y.

19	o	9	çünkü	5	iyi
19	yaşa-	9	kafe	5	sınıf
18	kat	9	oku	5	taraf
18	öğrenci	9	otel	5	üç
18	ön	8	banka	4	ağaç
18	sokak	8	başka	4	berber
17	eczane	8	fakülte	4	bin-
17	istasyon	8	yakın	4	bina
17	karşı	7	bakkal		
17	market	7	bura		

A1 düzeyinde çevremiz ünitesine yönelik olarak birinci grup yazma etkinliklerinde toplam 2571, farklı 492 kelime tespit edilmiştir. Bu etkinliğe ilişkin kelime hazinesi katsayısı 0,19 olarak belirlenmiştir. Kelimelerin 195'ini özel isimler oluşturmakta olup 82'si farklıdır. En sık kullanılan 10 özel isim ve kullanım sıklıkları şöyledir: *İstanbul (19)*, *Yıldız Teknik Üniversitesi (18)*, *Çağlayan (17)*, *TÖMER (8)*, *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (8)*, *Türkiye (6)*, *Beşyol (5)*, *Sultan Ahmet Cami (7)*, *Fevzi Çakmak Mahallesi (4)*, *Bahçelievler (3)*. İncelenen metinlerde deyim, ikileme ya da atasözü ve kalıp söz belirlenmemiştir.

**Tablo 4:** Çevremiz Ünitesine Yönelik İkinci Grup Yazma Etkinliğinde İlk 100 Kelime

Tekrar	Kelime	Tekrar	Kelime	Tekrar	Kelime
185	sonra	17	ders	10	da/de
155	ve	17	önce	10	müzik
143	git-	17	tatil	10	televizyon
113	saat	16	bin-	9	altı
99	ben	16	gel-	9	kardeş
83	çok	15	bu	9	kitap
69	ile	15	çünkü	8	Alışveriş yap-
55	ev	15	lokanta	8	ayakkabı
55	ora	15	oyna-	8	beş
51	yemek	15	park	8	biraz
49	arkadaş	15	sabah	8	büyük
48	bir	14	aile	8	camii
41	ye-	14	Banyo yap-	8	daha
40	var	14	Kahvaltı yap-	8	dokuz
35	akşam	14	sinema	8	gez-
34	gün	14	yap-	8	iç
29	dön-	14	yurt	8	için
29	film	14	yürü-	8	market
28	hafta sonu	13	balık	8	oda
27	sev-	13	deniz	8	sekiz
25	izle-	13	kalk-	8	seyret-
24	al-	13	oku-	8	telefon
24	kahvaltı	12	cumartesi	8	yedi
22	biz	12	dinle-	8	yüz-
22	iki	12	otobüs	7	ama
22	uyu-	12	öğle	7	eğlen-
21	güzel	11	banyo	7	elbise
21	o	11	dört	7	gemi
19	buçuk	11	et-	7	hafta
19	çalış-	11	her	7	konuş-
19	çık-	11	kadar	7	plan

19	uyan-	11	otuz	7	yer
18	erken	11	spor		
18	pazar	10	az		

A1 düzeyinde çevremiz ünitesine yönelik olarak ikinci grup yazma etkinliklerinde toplam 3151, farklı 505 kelime belirlenmiştir. Bu grupta yer alan yazma uygulamaları için kelime hazinesi katsayısı 0.16 olarak tespit edilmiştir. En sık kullanılan 100 kelimeye Tablo 4'te yer verilmiştir. İkinci grup yazma etkinliklerinde yer alan kelimelerin toplam 135'i, 45 farklı özel isimdir. En sık kullanılan 10 özel isim ve kullanım sıklıkları şöyledir: *İstanbul* (15), *Türkçe* (9), *Sultan Ahmet Camisi* (8), *Adalar* (6), *Ali* (6), *İzmir* (6), *Kadıköy* (6), *Taksim* (6), *Antalya* (5), *Yıldız Teknik Üniversitesi* (5). İkinci yazma grubundaki etkinliklerde ikileme deyim, atasözü ve kalıp ifade ile karşılaşmamıştır.

**Tablo 5:** Çevremiz ünitesine yönelik yazma uygulamasının ilk 100 kelimesi

Tekrar	Kelime	Tekrar	Kelime	Tekrar	Kelime
283	var	29	film	19	uyan-
256	ve	29	spor	18	istasyon
229	ben	26	izle-	18	kat
193	çok	25	market	18	oda
192	sonra	25	oyna-	17	eczane
162	git-	24	çünkü	17	karşı
131	bir	24	kahvaltı	17	tatil
116	saat	24	pazar	17	yemekhane
96	mahalle	23	otobüs	17	yürü-
89	ora	23	salon	16	sinema
78	ev	23	yan	15	aile
74	ile	22	arka	15	apartman
62	yurt	22	gel-	15	cumartesi
55	arkadaş	22	oku-	15	sağ
55	güzel	22	otur-	14	Alışveriş merkezi
53	yemek	22	öğrenci	14	balık
52	büyük	22	uyu-	14	banyo+yap-
48	park	21	çalış-	14	dört
47	sev-	21	çık-	14	insan
44	gün	21	da/de	14	Kahvaltı yap-
43	ye	20	bin-	14	küçük
40	o	20	önce	14	sol
38	her	20	sokak	14	yüz
37	ad	20	yap-	13	az
37	akşam	20	yaşa-	13	bahçe
37	biz	19	ama	13	beş
37	iki	19	buçuk	13	deniz
35	lokanta	19	ders	13	kalk-
32	Hafta sonu	19	erken	13	öğle
31	bu	19	hastane	13	yer

31	cami	19	kütüphane	12	dinle-
31	üniversite	19	metro	12	et-
30	dön-	19	ön		
29	al-	19	sabah		

Her iki gruptaki yazma etkinliklerinde toplam 5722 kelime, 733 farklı kelime tespit edilmiştir. Her iki metin de dikkate alındığında kelime hazinesi katsayısı 0,13 olarak belirlenmiştir. İki yazma çalışması birlikte düşünüldüğünde ilk 100 kelime (Tablo 5) içerisindeki fiil sayısı 21 olarak belirlenmiştir. Yazma çalışmalarındaki kelimelerin toplam 344'ünü isimler oluştururken bunların 105'i farklıdır. En sık kullanılan 10 özel isim ve kullanım sıklıkları şöyledir: *İstanbul (34), Yıldız Teknik Üniversitesi (23), Çağlayan (17), Sultan Ahmet Camisi (15), TÖMER (12), Türkçe (12), Ali (8), Türkiye (7), Beşyol (6), Esenler (6)*. İkilime, deyim, atasözü ve kalıp ifade ile karşılaşmamıştır.

### Tartışma ve sonuç

Bu araştırmada A1 seviyesinde eğitim görmekte olan uluslararası öğrencilerin çevremiz ünitesindeki kelime hazinelerini belirlemek ve ilgili ünitedeki metinlerin kelime hazinesi katsayıları ile karşılaştırmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar, benzer çalışmaların sonuçlarıyla tartışılmıştır.

Öğrencilerin çevremiz ünitesindeki kelime hazinesi katsayılarını belirlemek için sorulan birinci grupta yer alan sorularda öğrencilerin %77'si "Mahallenizi tanıtınız" sorusuna cevap vermeyi tercih ederken %23'ü "Üniversitenizi tanıtınız" sorusuna cevap vermeyi tercih etmiştir. Bu durum öğrencilerin yaşadıkları yeri eğitim aldıkları yere göre daha çok tanıdıkları şeklinde yorumlanabilir. Yani kelime öğrenme sürecinde ilgi ve ihtiyaçlar ile yakından uzağa ilkesinin belirleyiciliğinden söz edilebilir. Nitekim yazma çalışmasının yapıldığı dönem kursun dördüncü haftası olduğu için öğrencilerin buldukları kurumu yeterince tanıyamamış olmaları da bu durumda etkili olabilir.

Çevremiz ünitesindeki kelime hazinesi katsayılarını belirlemek için sorulan ikinci grup sorularda öğrencilerin %88'i "Hafta sonu neler yaptınız? Anlatınız" Sorusuna cevap vermeyi tercih ederken %12'si "A1 kuru bitiyor. 4 gün tatile giriyoruz. Tatilde ne yapacaksınız? Anlatınız" Sorusuna cevap vermeyi tercih etmişlerdir. Bu durum geçmiş ve gerçekleştirilen eylemleri gelecek planlarına göre anlatmanın daha kolay olarak görüldüğü şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca burada önemli olabilecek diğer bir etken de A1 kitabının dil bilgisi sıralamasında geçmiş zaman konusunun bir ünite yani yaklaşık 30 ders saati önce işlenmesinin öğrencilerin cevaplama tercihlerini etkileyebileceğidir.

Araştırma kapsamında birinci soru grubuna yanıt veren öğrencilerin metinleri "Bizim Sokağımız" isimli metnin kelime hazinesi katsayısı ile karşılaştırıldığında öğrencilerin %48'i ilgili metne göre katsayının altında kalırken %52'si ilgili metnin kelime hazinesi katsayısının üstüne çıkmıştır. Araştırma kapsamında ikinci soru grubunu yanıtlayan öğrencilerin ise %16'sı ilgili temadaki "Haftalık Planımız" metninin kelime hazinesi katsayısı ile karşılaştırıldığında ilgili metne göre katsayının altında kalırken %84'ü ilgili metnin kelime hazinesi katsayısının üstüne çıkmıştır. İlgili üniteye iki metin kelime hazinesi katsayısı bakımından karşılaştırıldığında "Bizim sokağımız" isimli metnin kelime hazinesi katsayısının "Haftalık Planımız" isimli metnin kelime hazinesi katsayısından daha düşük olmasına rağmen öğrencilerin yarısının kelime hazinesi katsayısı bakımından ilgili metnin kelime hazinesi katsayısından aşağıda kalması etraflarında bulunan varlık ve nesnelere anlatma ve betimleme noktasında kelime hazinesi bakımından yetersiz kaldıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca puanı hesaplanan öğrencilerin %88'inin ikinci soru grubunda birinci soru grubundan daha yüksek kelime hazine katsayısına sahip olması bu durumun en önemli göstergelerinden biridir. İkinci grup sorularda

öğrencilerin %84'ünün kelime hazinesi bakımından "Haftalık Planımız" metninin kelime hazinesi katsayısının üzerine çıkması öğrencilerin kendilerini ilgilendiren ve kendi etraflarında oluşan eylemleri anlatma konusunda daha yetkin oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Birinci yazma grubunu oluşturan sorulara yönelik gerçekleştirilen yazma etkinliğinde genel kelime hazinesi katsayısı 0.19; birinci yazma grubunu oluşturan etkinliklere yönelik genel kelime hazinesi katsayısı 0.16; üniteye yönelik genel kelime hazinesi katsayısı 0.13 olarak belirlenmiştir. İki metnin toplam kelime hazinesi katsayısının azalması iki metinde ortak kullanılan kelimelerin sıklığı ile alakalı bir durumdur. Baş ve Gündoğdu'nun (2020) çalışmasında A1 seviyesi için kelime katsayısı 0.20 olarak belirlenirken Göçen'in (2016) kelime hazinesi katsayısı A1'de 0.11; Serin'in (2017) araştırmasında kelime katsayısı A1 düzeyinde 0.18 olarak belirlenmiştir. Baş ve Gündoğdu'nun (2020) çalışmasından farklı olarak bu çalışmada yapılan yazma uygulaması A1 kurunun 4. Haftasında gerçekleştirilmiştir. Bu sebeple öğrenciler ilgili dönemde sınırlı kelime hazinesi ve dil yapısına sahiptirler. Birinci yazma grubuna verilen cevaplarda bir yeri tanıtırken kullanılan *var* ifadesinin 243 defa tekrar etmesi bunun en önemli göstergelerindedir. Birinci yazma grubunda ilk 100 kelime içerisinde mekânlar (üniversite, fakülte, kantin, lokanta, yemekhane, banka vb.) yer-yön ifadeleri (ön, arka, yan, sağ, sol, taraf vb.) çok sık tekrar eden kelimeler olmuştur. Ayrıca birinci yazma grubundaki sorularda ilk 100 kelime içerisinde 10 fiil yer almıştır. Bu durum da öğrencilerin tanıtmada durumlarında isimlerden daha sık faydalandığının önemli bir göstergesidir. İkinci yazma grubundaki metinlerin kelime hazinesinin ilk 100 kelimesinde 28 fiil bulunmaktadır. Yazma etkinliğinin cevaplanması için hareket anlatma gerekliliği kelime hazinesi katsayısının birinci grup etkinliklere göre artmasına sebep olduğu söylenebilir.

Çevremiz ünitesine ilişkin gerçekleştirilen yazma çalışmasında kelime hazinesi unsurları içinde özel isimler 105'i farklı, 344 toplam sıklığa sahiptir. Özel isimlerin farklı kelime içindeki oranı %14,3, toplam kelime içindeki oranı ise %6'dır. Yazma konularının kendileri ve çevrelerindeki unsurları tanıtmaya dönük olduğu göz önüne alındığında bu oranlar makul bir oran olarak kabul edilebilir. Ayrıca özel isim sıklığında ilk 50'de yalnızca 4 insan adı yer almakta ve diğerleri üniversite, fakülte, cadde, sokak, meydan ve cami gibi yerlere ait özel isimleri oluşturmaktadır. Baş ve Gündoğdu (2020) bu tür kullanımların kelime hazinesi kazanımına dâhil edilebilecek nitelikte olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda araştırmada özel isimlerin de kullanım sıklığı belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucu, özel isimlerin araştırma metinlerindeki kullanım sıklığının görülmesi ve bu konuda alan araştırmacılarına fikir vermesi bakımından önem arz etmektedir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrencilerin ders kitaplarındaki ünitelerde yer alan metinlerde karşılaştıkları kelimelerin sıklığıyla kelime hazinelerini oluşturmaları arasında pozitif yönlü bir ilişki söz edilebilir. Dil öğretiminde kelimenin önemi dikkate alındığında çalışma sonuçları doğrultusunda ders kitaplarının öğrencilerin kelime hazinesine katkı sunmada önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmede ders kitapları hazırlanırken kelime öğretim stratejilerinin dikkate alınması ve özellikle de ders kitaplarındaki metinlerin bu doğrultuda seçilmesi önerilmektedir. Öğrencilere öğretilmesi hedeflenen kelimelerin ders kitaplarındaki ünitelerde yer alan metinlerde kullanılması, kelime öğrenim sürecini olumlu yönde destekleyeceği düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Barın, E. (2003). Yabancılar Türkçe öğretiminde temel söz varlığının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. 13, 311-317.
- Baş, B. (2006). *1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.



- Baş, B. ve Gündoğdu, M. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kelime hazinesi üzerine bir durum tespiti: A1 - B2 örneği. *International Journal of Languages Education*, 8(2), 53-66. doi:10.29228/ijlet.43745
- Dönmez, B. (2022). *Electronic dictionaries versus printed dictionaries: The effects of dictionary medium on vocabulary development* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hakkari Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Hakkari.
- Göçen, G. (2016). *Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sakarya.
- Karadağ, Ö. (2018). Dil eğitimi araştırmaları için bir değişken önerisi: Kelime hazinesi katsayısı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 532-537.
- Komisyon. (2020). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğretme, öğretme ve değerlendirme-Tamamlayıcı Cilt-*. (Millî Eğitim Bakanlığı, Çev.). Avrupa Konseyi.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4), 440-464.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M. ve Dölek, O. (2019). Söz Varlığı ve Sözcük Öğretiminin Önemi. A. Okur ve G. Göçen (Ed.), *Türkçenin Sözcük Öğretimi: Yabancı Dil Olarak-İkinci Dil Olarak- Yurtdışındaki Türk Soyular İçin içinde* (1. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Ölker, G. (2011). Sözlük türleri ve kelime sıklığı sözlüğü üzerine. *Dil Araştırmaları*, (9), 45-60.
- Özbay, M. ve Melanhoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özdemirel, A. Y. ve Dilidüzgün, Ş. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarındaki Sözcüklerin Kullanım Sıklığı Bağlamında Değerlendirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 1464-1505. doi:10.26466/opus.467804
- Serin, N. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitapları ile bu kitapları kullanan öğrencilerin söz varlığının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, Erzurum.
- Şenyiğit, Y. ve İnce, B. (2015). YTO "Yeni Hitit" kitabındaki sözcük öğretimine bağlam temelli bir bakış. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 965-979.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## 7. Türk atasözleri ve deyimlerinde iş kavramı

Cemre MURÇAK<sup>1</sup>

**APA:** Murçak, C. (2023). Türk atasözleri ve deyimlerinde iş kavramı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 102-114. DOI: 10.29000/rumelide.1316136.

### Öz

Bir dilin söz varlığını, sözcükler, deyimler, atasözleri, kalıplaşmaya uğramış sözler ve terimler oluşturmaktadır. Söz varlığı yalnızca seslerden oluşan kavramlar değil, aynı zamanda toplumun kültürel belleği için güçlü taşıyıcıları içinde barındıran; inançları, değerleri, sosyal ve felsefi temelleri yansıtan önemli unsurlardır. Türk dilinin söz varlığı içinde yer alan deyimler ve atasözleri; dili zenginleştiren, güçlü kılan, toplumun kültürünü, inançlarını, dünya görüşünü yansıtan en önemli yapılardır. Bu yapılar Orhun Yazıtlarından itibaren söz varlığında bulunan özlü sözlerdir. Deyimler ve atasözleri, yan yana gelen kelimelerin gerçek anlamı dışına çıkarak farklı bir anlamın ortaya çıkması sonucu kalıplaşmaya uğrayan sözlerdir. Konuşma ve yazı dilinde oldukça sık kullanılan bu kalıp sözler, belli durumlar karşısında söylenmek isteneni, karşı tarafa en az çaba ile anlatmayı sağlamaktadır. Çalışmanın konusunu “iş” kavramını içeren deyim ve atasözleri oluşturmaktadır. İş kavramının sözlük anlamı “çalışmak, güç harcayarak yapılan etkinlik, bir sonuç elde etmek, günlük yaşayışı sağlayıcı her türlü çalışma” olarak geçmektedir. Ancak yapılan araştırma sonucunda ortaya çıkan deyimler ve atasözlerinde kelimenin ilk anlamı dışında, başka birçok anlamda da kullanıldığı görülmüştür. Tarama çalışmasında kaynak olarak Türkçe Sözlük (TDK) ile Ömer Asım Aksoy’un Deyimler ve Atasözleri Sözlüğü kullanılmıştır. Sözlüklerde iş kavramı ile ilgili 107 deyim ve 35 atasözü tespit edilmiştir. Tespit edilen bu sözler anlamları ile birlikte ele alınmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda deyim ve atasözü çalışmalarında iş kavramı üzerine bir çalışma olmadığı görülmüştür. Bu çalışma ile alandaki boşluk giderilmeye çalışılıp alana katkı sağlamak amaçlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Söz varlığı, kalıp sözler, deyimler, atasözleri, iş kavramı

## Work concept in Turkish proverbs and idioms

### Abstract

Vocabulary of a language consists of words, idioms, proverbs, formulaic expression and terms. Vocabulary is not only concepts consisting of sounds, but also contains strong carriers for the cultural memory of the society; are important elements that reflect beliefs, values, social and philosophical foundations. Idioms and proverbs in the vocabulary of the Turkish language; They are the most important structures that enrich and strengthen the language, reflect the culture, beliefs and worldview of the society. These structures are the aphorisms found in the vocabulary since the Orkhon Inscriptions. Idioms and proverbs are words that are formulaic expression as a result of the emergence of a different meaning by going out of the real meaning of the words that come together. These formulaic expressions, which are used quite frequently in spoken and written language, enable to tell the other party what is meant to be said in certain situations with minimum effort. The subject of the study consists of idioms and proverbs containing the concept of "work". The dictionary meaning of the concept of work is “working, an activity done with effort, getting a result, any kind of work that provides daily life”. However, in the idioms and proverbs that emerged as a result of the research, it has been seen that the word is used in many other meanings besides its first meaning. In

<sup>1</sup> YL Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Samsun,Türkiye), cemremurcak@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4832-7769 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: .06.05. 2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316136]

the scanning study, Turkish Dictionary (TDK) and Ömer Asım Aksoy's Dictionary of Idioms and Proverbs were used. 107 idioms and 35 proverbs related to the concept of work have been identified in dictionaries. These identified words are discussed together with their meanings. As a result of the researches, it has been seen that there is no study on the concept of work in the studies of idioms and proverbs. With this study, it is aimed to contribute to the field by trying to fill the gap in the field.

**Keywords:** Vocabulary, phrases, idioms, proverbs, work concept

## 1. Giriş

Bir dilin söz varlığını sözcükler, kalıplaşmış sözler, terimler, deyimler ve atasözleri oluşturmaktadır. Bu sözler, Orhun Yazıtları'ndan itibaren Türkçede yer alan, dili zenginleştiren, güçlü kılan en önemli yapılarıdır. Söz öbeklerini, diğer sözcüklerden ayıran en önemli özellik, kalıplaşmış olmalarıdır. Belirli bir anlamı iletmek üzere bir şekilde girip öylece kalırlar ve eski biçimini koruyup değişikliğe uğramazlar. Kalıplaşma sonucunda anlamdan çok "işlev" önem kazanır ve iletişim sırasında bu yapıların anlamı düşünülmeden kullanılır (Gökdayı, 2020, s. 22-24).

Kalıp sözler denilince akla ilk gelen unsurlar, deyimler ve atasözleridir. İnsanların yaşamında önemli bir yere sahip olan bu sözler, toplumun yaşayıp tecrübe ettiği olayları yansıtmaktadır. Bunlar bir milletin değerlerini, tarihini, kültürünü, dünya görüşünü ortaya koyan birikimlerdir.

Atasözleri, nesilden nesile aktarılan, millî özelliğe sahip, yaşamın çeşitli konularıyla ilgili ibret verici unsurları içeren özlü sözlerdir (Altaylı, 2010, s. 127). Deyimler ise "En az iki sözcükten kurulan, konuşmada ve yazıda anlatım gücünü artıran, anlam yönünden yer yer mantık dışına taşan bölümleri olabilen, yapısındaki kimi sözcüklerin anlam değişmesine uğradığı, kalıplaşmış söz öbekleridir" (Çotuksöken, 1992, s. 5). Bu sözler, her milletin yaşayış biçiminin farklılık göstermesi sebebiyle, toplumdaki topluma değişmektedir.

Deyimler ve atasözleri, toplumdaki topluma farklılık gösterse de bir olayı, durumu ifade etmede oldukça sık kullanılan söz birimleridir. Bu sebeple yurt içi ve yurt dışında bu alanda yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. Yurt içindeki başlıca çalışmalardan biri, Ömer Asım Aksoy'un (2019) *Deyimler ve Atasözleri* kitabıdır. İki cilt hâlinde yayımlanan kitabın birinci cildinde atasözlerine yer verilmiştir. Bu kitapta atasözleri, deyimler, kalıplaşmış sözleri açıkladığı ve konu ile ilgili fikir ayrılığına düştüğü unsurları ele aldığı, eleştiriler kısmı bulunmaktadır. Açıklama ve tanımların ardından derlediği atasözlerini sıralamıştır. İkinci ciltte ise deyim çeşitlerinden bahsedip deyimleri, açıklamaları ile birlikte vermiştir. Mehmet Ertuğrul Saraçbaşı ve İbrahim Minnetoğlu'nun yayımladığı *Örnekli ve Açıklamalı Türkçe Deyimler Sözlüğü'nde* (2002) deyimleri hikâyelerden, denemelerden ve romanlardan alıntı yaparak örneklerle açıklamıştır. Ekrem Demir'in *Atebetül-Hakâyık'ta Geçen Deyimler, Atasözleri ve Özdeyişler* (2013) çalışmasında konu ile ilgili tanımlardan sonra Atebetül-Hakâyık hakkında bilgiler verilmiştir. Çalışmanın sonucunda eserde tespit edilen 76 deyim, 7 atasözü, 14 özdeyiş sıralanmıştır. Hatice Kutlar, *Anlamın Bir Parçası Olarak Türk Atasözleri ve Deyimlerindeki Kişi Adları* (2020) adlı çalışmada toplamda 314 kişi adının geçtiği tespit edilmiştir. Yusuf Kamil Özdağ, *Sözlüksel İşteşlik Bildiren Deyimler* (2022) çalışmasında işteş çatı ulamını yansıtan deyimlere değinmiştir. Aysun Kanmaz, *Türkçe Deyimler Üzerine Yazılan Makaleler Hakkında Bir Kaynakça* (2021) çalışmasında en eskisi 1962 yılında, en yenisi ise 2020 yılında yayınlanmış 130 makale tespit edilip açıklamaları ile birlikte ele almıştır.

Yurt dışı çalışmalarında ise Gail Brenner, *Webster's New World American Idioms Handbook* (2011) çalışmasında deyimler, argo, jargon terimlerini açıklayıp bu sözlerin nerede ve ne zaman kullanılacağına dair örnekler vermektedir. Renata Szczepaniak ve Robert Lew, *The Role of Imagery in Dictionaries of*

*Idioms* (2011) çalışmasında deyimlerin etimolojik notlar yerine, resimlerle verilerek daha iyi akılda kaldığını tespit etmiştir. Gurbandurdı Geldiyev ve Yaşar Karayunusoğlu'nun *Deñşdirmeli Türkmen Nakyllary We Atalar Sözi* (2017) çalışmasında Türkmençe-Türkçe şeklinde verilen atasözleri, alfabetik sıraya göre sıralanmıştır. Noureldin Abdelaal ve Abdulkhalîq Alazzawie, *Translation Strategies in the Translation of Idioms in Shakespeare's Romeo and Juliet* (2019) makalesinde Anabi'nin Romeo ve Juliet çevirisinde benimsediği stratejileri ve deyimlerin anlamını ne ölçüde aktardığını tespit etmeye yönelik bir çalışma yapılmıştır. Patrick Murphy vd. *Impairments in Proverb Interpretation Following Focal Frontal Lobe Lesions* (2013) adlı çalışmada beynin orta ve sol yan bölgelerinin, atasözü yorumunda önemli rol oynadığı tespit edilmiştir. Sıralanan çalışmalardan da görüldüğü üzere deyimler ve atasözleri ile ilgili duyu organları, duygular, çeviri, karşılaştırma, organ adları gibi birçok konuda yaygın yapılmıştır.

Bu çalışmada, *Türkçe Sözlük* (TDK), Ömer Asım Aksoy'un *Deyimler ve Atasözleri Sözlüğü* taranarak tespit edilen iş kavramı ile ilgili deyimler ve atasözleri, anlamlarıyla birlikte ele alınmıştır. Sözlüklerde yer alan bazı kalıplaşmış ifadelerin anlamları, başka bir kalıplaşmış söz birliği verilerek açıklanmıştır. Bu ifadelerin, günlük hayatta nasıl kullanıldığını açıklayacak şekilde sözlük anlamına müdahale edilmiştir.

## 2. Deyimler ve atasözleri

Deyimler, anlatımı özlü ve etkin kılmak için yan yana gelmiş iki ya da daha fazla sözcükten oluşan, bünyesinde barındırdığı sözcüklerden biri veya tamamı gerçek anlamının dışında kullanılan, anlatımın içinde çekime girebilen kalıplaşmış söz öbekleridir. Uzun cümlelerle karşılanan ifadeleri, kısa ve özlü biçimde ortaya koyan deyimler, anlatımı güçlü kılmakta, anlatıya üslup zenginliği katmaktadır (Şen, 2017, s. 11). Bu söz öbekleri, geçmişten günümüze ulaşan en önemli dil ve kültür unsurlarından biridir. Deyimler bakımından oldukça zengin olan Türkçede bu terim için çoğunlukla *deyim* kullanılsa da bazı çalışmalarda *tabir* terimi de bulunmaktadır (Çelik, 2017, s. 72).

Deyimler, bir dilin anonim unsurlarıdır (Aksan, 2006, s. 97). En az iki sözcükten oluşmaktadır ve biri gerçek anlamının dışında kullanılmaktadır. Deyim öbeklerinde yer alan kelimeler, birbirine kenetlenmiş yapıdadır. Bu kenetlenmiş yapıların yerine başka bir sözcük koymak mümkün değildir (Şen, 2017, s. 12). Deyimler, kelimelerin açık bir şekilde ifade edemediği olayları anlatmak için kullanılırlar (Usmonova vd., 2022, s. 539). Genel olarak mastar hâlinindedirler. Bazı kelimeler bağlama göre isim ve fiil çekimlerine girmektedir. Deyimlerde, soyut kavramları açıklamak için somut kavramlara başvurulmaktadır. Deyimlerin amacı, bir kavramı çekici, hoş bir anlatımla ifade etmektir (Aça vd., 2016, s. 212- 213).

Genel olarak deyimler; en az iki sözcükten oluşan, bir duyguyu, düşünceyi ya da durumu gerçek anlamı dışına çıkararak etkili bir şekilde anlatan, anlatımı güçlendiren kalıplaşmış söz öbekleridir.

Atasözleri ise toplumun tecrübelerini, yargıların, inançlarını ve düşüncelerini yansıtan öğüt verici kalıplaşmış sözlerdir. Bu sözler, toplumun asırlık bilgeliğini, millî yönlerini, zihniyetini bir ayna gibi yansıtmaktadır (Otabekova vd., 2022, s. 172). Sözlü kültür unsuru olarak karşımıza çıkan atasözlerinin bilinen en eski yazılı kaynakları Orhun Yazıtları, Divânü Lügâti't-Türk ve Uygur dönemi yazılı eserleridir. Atasözleri için geçmişten günümüze kadar *sav*, *mesel*, *emsâl*, *durub-ı emsâl*, *atalar sözü* terimleri ile karşılaşılmaktadır. Ancak bugün atasözü, atalar sözü ve mesel terimleri kullanılmaktadır (Aça vd., 2016, s. 207).

Aksoy, atasözlerini "Atalarımızın uzun denemelere dayanan yargılarını genel kural, bilgece düşünce ya da öğüt olarak düsturlaştırılan ve kalıplaşmış biçimleri bulunan kamuca benimsenmiş özsözler" olarak tanımlamıştır (2019, s. 37). Kurmanali vd.'ne göre atasözleri, öğüt veya uyarıcı niteliğinde hikmetli

sözler içeren, akılda kalıcı kısa sözlerdir (2018, s. 101). Buna göre atasözleri, genel olarak bir veya iki cümleden oluşan kısa ve özlü yapılardır. Daha uzun örnekleri olsa da sayıları oldukça azdır. Anlam yönünden zengin, kesin yargıları olan, öğüt verici sözlerdir (Altaylı, 2010, s. 127). En çok geçmiş zaman ve emir kipleri ile kurulmuşlardır. Belli bir kalıp içinde söylenen donmuş yapılardır, içindeki sözcükler değiştirilemez (Aça vd., 2016, s. 207-209).

Atasözleri ve deyimler arasındaki en önemli fark, gayedir. Atasözlerinin temel gayesi öğüt vermek, yol göstermek ve olaylardan ders çıkarılması için gerçekleri açık bir şekilde ortaya koymaktır. Deyimlerin ise böyle bir amacı yoktur. Onlar bir anlayışı, ya özel bir kalıp içinde ya da ruhu cezbeden bir dille, üslupla insanlara ulaştırmaktadır (Altaylı, 2010, s. 131-133). Bu yapılar, Türk kültürünün gelenek göreneklerini ve inançlarını yansıtan, topluma ışık tutan en önemli unsurlardır.

### 2.1. Türkiye Türkçesinde iş kavramı ile ilgili deyimler

Çalışmanın konusu olan “iş” kavramının Türkçe Sözlük’te 19 anlamı bulunmaktadır: “1. Bir sonuç elde etmek, herhangi bir şey ortaya koymak için güç harcayarak yapılan etkinlik, çalışma, 2. Bir değer yaratan emek, 3. Birinden istenen hizmet veya birine verilen görev, 4. Sanayi, ticaret, tarım, maliye vb. alanlara ilişkin ekonomik etkinliklerin bütünü, 5. Kamu yararına yapılan işler, 6. Herhangi bir yere düzen verici, günlük yaşayışı sağlayıcı her türlü çalışma, 7. Geçim sağlamak için herhangi bir alanda yapılan çalışma, meslek, 8. Ticari anlaşma, alışveriş, 9. Herhangi bir maksatla kurulan düzen, 10. Bazı deyimlerde “yarar, çıkar” anlamında kullanılan bir söz, 11. Yapılan şey, davranış, 12. Nakış, örgü, makrome gibi elde yapılan şey, 13. Emek, işçilik, ustalık, 14. İşlem, 15. Bir kimseye özgü olan görüş, anlayış, 16. Yetenek, 17. Sorun, konu, mesele, maslahat, 18. Gizli neden veya maksat, 19. Bir kuvvetin uygulanma noktasını hareket ettiren harcandığı güç” (2019, s. 1219). TDK Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü’nde ise iş kavramı; Azerbaycan Türkçesi’nde iş, Başkurt Türkçesi’nde iş, *hizmət, yomiş*, Kazak Türkçesi’nde *is, jumus*, Kırgız Türkçesi’nde *iş, cumuş*, Özbek Türkçesi’nde *iş, yumuş*, Tatar Türkçesi’nde *iş, hizmət, yomiş*, Türkmen Türkçesi’nde *iş*, Uygur Türkçesi’nde *iş, hizmət* şeklinde geçmektedir (www.sozluk.gov.tr, 2023).

Yukarıda yapılan açıklamadan da görüldüğü üzere, makalenin konusu olan “iş” kavramının birçok sözlük anlamı bulunmaktadır. Ancak ele alınan deyimlerde, daha çok “karşılaşılan bir durum ya da olay” anlamında kullanıldığı görülmektedir.

Çalışmaya konu olan deyimler; bir kavramı ya da durumu çekici, hoş anlatmak için kullanılan sözlerdir. Sıralanan verilerden de görüleceği üzere bu sözler en az iki sözcükten oluşmuştur ve sözcüklerden en az biri, gerçek anlamının dışında kullanılmıştır. Master hâlinde kullanılanların yanı sıra konuşmada ve yazmada, bağlama göre çekime giren deyimler de bulunmaktadır:

**Aş başında usta, iş başında hasta:** Çıkar elde edilecek işlerde çalışıp çıkar elde edilemeyecek işlerde orada bulunmamak (Aksoy, 2019a, s. 587).

**Başına iş (dert) açmak (çıkarmak):** İyi sonuç alacağını düşünerek kendisini büyük sıkıntılara, üzüntülere düşüren bir işe girişmek (Aksoy, 2019a, s. 621).

**Başından büyük işe kalkmak:** Kendisini kötü bir duruma düşürecek ya da beceremeyeceği bir işe girişmek (Aksoy, 2019a, s. 622).

**Ben bu işte yokum:** Karşılaşılan işe müdahale etmemek (Aksoy, 2019a, s. 632).

**Bunda bir iş var:** Bir olayın henüz açığa çıkmamış, bilinmeyen bir yönünün olduğunu anlatan bir söz (Aksoy, 2019a, s. 664).

**Çığırından çıkmak (İş çığırından çıkmak):** İş doğru yoldan ayrılmak, ereğinden sapıp düzeltilmesi güç bir durum almak (Aksoy, 2019a, s. 693).

**Düşün düşün boktur işin:** Kötüleşen durumu dolayısıyla üzgün olan kişinin durumu, kendi kendine söylenmesini anlatan bir söz (Aksoy, 2019a, s. 741).

**Elinden iş çıkmamak:** Çabuk iş yapmamak (Aksoy, 2019a, s. 758).

**Ezbere iş görmek:** Gerekli bilgiyi almadan, incelemeyen iş yapmak (Aksoy, 2019a, s. 778).

**Her şeye (işe) burnu sokmak:** Kendisini ilgilendirmeyen işe karışmak (Aksoy, 2019a, s. 854).

**(Birinin) Hesabına (işine) gelmek:** Yararına uygun düşmek, kendisi için elverişli olmak (Aksoy, 2019a, s. 856).

**İş çıkmaza girmek:** İşin, içinden çıkılması olanaksız bir durum alması (Aksoy, 2019a, s. 885).

**(Birini) İşe koşmak:** Bir iş yapmakla görevlendirmek (Aksoy, 2019a, s. 885).

**İş göstermek:** Yapması için birine iş vermek (Aksoy, 2019a, s. 885).

**İşi bozulmak:** Daha önce kazanç sağlanan işten artık zarar etmek (Aksoy, 2019a, s. 886).

**İşi duman olmak:** Durumu çok kötü olmak (Aksoy, 2019a, s. 886).

**İşin içinden sıyrılmak:** Karışık bir işten kendini kurtarmak (Aksoy, 2019a, s. 887).

**İşinin adamı:** Çalıştığı işin gerektirdiği nitelikleri taşımak (Aksoy, 2019a, s. 888).

**İşin mi yok? :** Aldırmamak, işten vazgeçmek (Aksoy, 2019a, s. 888).

**İşi oluruna bağlamak:** Bir iş üzerinde çok titizlik göstermeyerek yapılabildiği kadarıyla yetinmek (Aksoy, 2019a, s. 888).

**İşi tıklarında olmak:** İşin düzenli ve isteğine uygun biçimde yürümesi (Aksoy, 2019a, s. 889).

**İşi yokuşa sürmek:** Bir konuda güçlük çıkarmak (Aksoy, 2019a, s. 889).

**İşi yolunda olmak:** İşin memnunluk verici şekilde yürümesi (Aksoy, 2019a, s. 889).

**İş medreseye düşmek:** İşin bilimsel adı altında, sonu gelmeyen tartışmalara konu olması (Aksoy, 2019a, s. 890).

**(İş) Rast gitmek:** İstenilen biçimde gelişmek (Aksoy, 2019a, s. 1017).

**(Bir iş) Suyu düşmek:** Bir işin gerçekleştirilememesi ya da birtakım nedenlerden dolayı o işten vazgeçilmesi (Aksoy, 2019a, s. 1051).

**(Bir işi) Tatlıya bağlamak:** Bir anlaşmazlığı, iki tarafı da memnun edecek bir çözüme ulaştırmak (Aksoy, 2019a, s. 1067).

**(İşi) Tavına getirmek:** Yapılacak en uygun zamanı seçmek (Aksoy, 2019a, s. 1067).

**(Bir işin) Üstünde (üzerinde) durmak:** Bir işe önem vermek, bir işle yakından ve sürekli olarak ilgilenmek (Aksoy, 2019a, s. 1089).

**(Bir işte) Yan basmak:** 1. Aldanmak. 2. Dürüst davranmamak, kaypaklık etmek (Aksoy, 2019a, s. 1104).

**(İş) Yoluna (rayına) girmek:** İstenilen biçimi almak (Aksoy, 2019a, s. 1123).

**(İşi) Yoluna koymak:** İstenilen biçimi vermek, istenilen biçime getirmek (Aksoy, 2019a, s. 1123).

**(Bir işin) Yolunu yapmak:** Bir işi olumlu sonuca ulaştıracak hazırlığı yapmak (Aksoy, 2019a, s. 1124).

**(Bir işten) Yüz aklıyla (yüzünün akıyla) çıkmak:** Kendisinden beklenen işi, eksiksiz ve başarılı olarak yapıp bitirmek (Aksoy, 2019a, s. 1132).

**(İşi) Yüzüstü bırakmak:** Bir işi ilerletmeyip olduğu gibi bırakmak (Aksoy, 2019a, s. 1138).

**(İş) Yüzüstü kalmak:** Başlanan işin yürütülmeyerek olduğu gibi bırakılması (Aksoy, 2019a, s. 1138).

**İş almak:** Yapılması kesinleşen bir işi üstlenmek, taahhüt altına girmek (TS, 2019, s. 1219).

**İş açmak:** Uğraştırıcı, gereksiz bir durumun ortaya çıkmasına sebep olmak (TS, 2019, s. 1219).

**İş ayağa düşmek:** İşin sorumsuz ve yetkisiz olanların elinde kalması (TS, 2019, s. 1219).

**İş başa düşmek:** Kendi işini kendi görmek zorunda kalmak (TS, 2019, s. 1219).

**İş bilmek:** Becerikli olmak (TS, 2019, s. 1219).

**İş bitirmek:** Bir işi iyi bir sonuca ulaştırmak (TS, 2019, s. 1219).

**(Birinde) İş bitmek:** İşin bitmesinin veya sorunun çözümünün birine bağlı olması (TS, 2019, s. 1219).

**(Birinden) İş bitmek:** İşin sonuçlanmasının ondan beklenilmesi (TS, 2019, s. 1219).

**İş çatallanmak:** Bir işte güçlükle karşılaşmak (TS, 2019, s. 1219).

**İş çevirmek:** Gizli, dolambaçlı bir iş yapmak (TS, 2019, s. 1219).

**İş çığırından çıkmak:** Bir iş amacından saparak düzeltilmesinin güç bir durum alması (TS, 2019, s. 1219).

**İş çıkarmak:** 1. Çok iş yapmak. 2. Gereksiz, uğraştırıcı bir işe yol açmak, sorunlara neden olmak (TS, 2019, s. 1219).

**İş dayıya düştü:** 1. Gayret dayıya düştü. 2. Bir işi başarabilecek olan kişinin yapması (TS, 2019, s. 1219).

**(Birine) İş düşmek:** Birinin iş yapmasının gerekmesi (TS, 2019, s. 1219).

**İş edinmek:** 1. Bir şeyi görev, meslek olarak kabul etmek. 2. Bir şeyi kendi uğraşı, sorunu durumuna getirmek (TS, 2019, s. 1219).

**(Birine) İş etmek:** Aldatmak, birine beklemediği bir davranışta bulunarak onu zarara sokmak (TS, 2019, s. 1219).

**İş görmek:** 1. İş yapmak. 2. İş yapmaya uygun olmak (TS, 2019, s. 1219).

**İş inada binmek:** 1. Bir iş yapmakta direnmek. 2. Zıt görüş ve davranışta ısrar edilmek (TS, 2019, s. 1219).

**İş işten geçmek:** Bir işi gerçekleştirme imkânı kalmamış olmak (TS, 2019, s. 1220).

**(Birine) İş kalmak:** İşin bitmesi için asıl gayretin birine düşmesi (TS, 2019, s. 1220).

**İş karıştırmak:** 1. Fesat sokmak. 2. Zararlı bir iş yapmak (TS, 2019, s. 1220).

**İş sarpa sarmak:** İşin içinden çıkılması zor bir duruma girmesi (TS, 2019, s. 1220).

**İş şirazesinden çıkmak:** Düzenini kaybetmek, çığırından çıkmak (TS, 2019, s. 1220).

**İş tutmak:** 1. İş yapmak, çalışmak. 2. Cinsel ilişkide bulunmak (TS, 2019, s. 1220).

**İş vermek:** 1. Birine yapacak iş göstermek. 2. Gönlü olduğunu gösterecek davranışlarda bulunmak, pas vermek (TS, 2019, s. 1220).

**(Birini) İşe almak:** İş yerinde çalıştırmaya başlamak (TS, 2019, s. 1220).

**İşe karışmak:** 1. Herhangi bir konuda katkıda bulunmak, görev almak. 2. Herhangi bir konuda olumsuz yönde müdahale etmek (TS, 2019, s. 1220).

**İşe yaramak:** Elverişli olmak (TS, 2019, s. 1220).

**İşi ahbaplığa dökmek:** Yerli yersiz yakınlık göstermek (TS, 2019, s. 1220).

**İşi aksi gitmek:** İstenilen sonucu elde edememek (TS, 2019, s. 1220).

**İşi Allah'a kalmak:** Güç şartlar altında, kimseden yardım umudunun kalmadığı bir durumda bulunmak (TS 2019, s. 1220).

**İşi azıtmak:** Yanlış ve aşırı yollara sapmak (TS, 2019, s. 1220).

**İşi başından aşmak (veya aşkın olmak):** Pek çok işi olmak (TS, 2019, s. 1220).

**İşi bitmek:** 1. İş sona ermek. 2. Hâli gücü kalmamak (TS, 2019, s. 1220).

**İşi bozmak:** Yapılan anlaşmayı, verilen sözü tutmamak (TS, 2019, s. 1220).

**İşi ciddiye almak:** Soruna önem vermek (TS, 2019, s. 1220).

**İşi çıkmak:** Başka bir işle meşgul olmak (TS, 2019, s. 1220).

**İşi düşmek:** Birinin yardımına gereksinim duymak (TS, 2019, s. 1220).



**İş...-e dökmek:** İş değiştirip bir başka biçime çevirmek: “Onun iş böyle filozofluğa döküşünde biraz da benim mesuliyetim olmadı değil” (TS, 2019, s. 1220).

**İş...-e vurmak:** Gerekenden başka biçimde davranmak, ...gibi görünmek, iş şakaya vurmak (TS, 2019, s. 1220).

**İş ileri götürmek:** Beklenenden daha aşırı davranışlar içine girmek (TS, 2019, s. 1220).

**İş iş, kaşığı gümüş:** İşin tam istediği yolda, istendiği gibi gitmesi (TS, 2019, s. 1220).

**İş iş olmak:** İş yolunda olmak (TS, 2019, s. 1220).

**İş olmak:** 1. Yapacak bir şeyi bulunmak. 2. İş istediği gibi bitirmek. 3. Uğraşma zorunda olmak (TS, 2019, s. 1220).

**İş pişirmek:** *Teklifsiz konuşmada* aralarında gizlice anlaşmak (TS, 2019, s. 1220).

**(Birinin) İş rast gitmek:** Şans yardımıyla işin iyi, istendiği gibi olması (TS, 2019, s. 1220).

**İş resmiyete dökmek:** Bir iş veya durumu resmî bir yola sokmak, işe resmî bir nitelik vermek (TS, 2019, s. 1220).

**İş sağlama almak:** İşin gerçekleşmesi ve bozulmaması için gerekli önlemleri almak (TS, 2019, s. 1220).

**İş şakaya dökmek:** Ciddi başlayan bir sözü veya davranışı şakaya çevirmek (TS, 2019, s. 1221).

**İş tatlıya bağlamak:** Sorunlu bir işi, iyi bir biçimde çözmek (TS, 2019, s. 1221).

**İş temizlemek:** Sorunu çözmek (TS, 2019, s. 1221).

**İş (bir şeye) vurmak:** İş değiştirmek: “O vakit aktör yahut aktrist işi meddahlığa vuruyor” (TS, 2019, s. 1221).

**İş alaya almak:** 1. Bir işe gereken önemi vermemek. 2. İş şaka konusu yapmak, ciddiye almamak (TS, 2019, s. 1221).

**İşin içinde iş olmak:** İşin göründüğü gibi olmaması (TS, 2019, s. 1221).

**İşin içinden çıkamamak:** Başaramamak, sorunu çözümlenememek (TS, 2019, s. 1221).

**İşin kolayına kaçmak:** Derinliğine araştırmadan basit olarak düşünmek, yüzeyde kalmak, tembellik etmek (TS, 2019, s. 1221).

**İşin kurdu olmak:** Belirli bir konuyla ilgili her şeyi bilmek, uzmanlaşmak (TS, 2019, s. 1221).

**İşin ortasını bulmak:** Ortak bir noktada buluşmak (TS, 2019, s. 1221).

**İşin rengi değişmek:** Konunun başka biçimde gelişmesi, öncekinden farklı davranmaya başlamak (TS, 2019, s. 1221).

**İşin ucu birine dokunmak:** Bir işten dolaylı olarak zarar görmek (TS, 2019, s. 1221).

**İşin üstesinden gelmek:** Güç bir işi başarmak, sonuçlandırmak (TS, 2019, s. 1221).

**İşinden olmak:** Görevini yitirmek, görevinden atılmak (TS, 2019, s. 1221).

**İşine gelmek:** Çıkarına, amacına, düşüncesine uygun olmak (TS, 2019, s. 1221).

**İşine koyulmak:** İşini yapmayı sürdürmek (TS, 2019, s. 1221).

**İşini bilmek:** Nereden, nasıl yararlanacağını bilmek, çıkarını bilmek (TS, 2019, s. 1221).

**(Birin) işini bitirmek:** Öldürmek (TS, 2019, s. 1221).

**İşini görmek:** 1. Görevini yapmak. 2. Dövmek. 3. Öldürmek (TS, 2019, s. 1221).

**İşini uydurmak:** Kurnaz, açığız davranarak işine geldiği gibi biçim vermek (TS, 2019, s. 1221).

**İşini yoluna koymak:** İş veya görevi olumlu olarak yürütmek, sıkıntı çekmeden gerçekleştirmek (TS, 2019, s. 1221).

**İşler açılmak:** Piyasanın canlanması (TS, 2019, s. 1221).

**İşler arapsaçına dönmek:** İşlerin çok karmaşık bir hâl alması (TS, 2019, s. 1221).

**İşten el çektirmek:** Görevden uzaklaştırmak (TS, 2019, s. 1222).

**İşler becermek:** Zararlı, gizli işler yapmak (TS, 2019, s. 1222).

**İşten güçten vakit bulamamak:** Çok yoğun çalıştığı için zaman ayıramamak (TS, 2019, s. 1222).

**İşten güçten kalmak:** Herhangi bir sebeple çalışmamak, çalışmamak (TS, 2019, s. 1224).

## 2.2. Türkiye Türkçesinde iş kavramı ile ilgili atasözleri

Toplumun etkilendiği olaylar sonucunda oluşmuş olan atasözleri, kısa ve özlü sözlerdir. En az bir ya da iki cümleden meydana gelen bu kalıplaşmış söz birlikleri, geçmiş zaman ve emir kipi ile oluşmuştur. Sıralanan verilerden de anlaşılacağı üzere bu söz birliklerinin temel amacı öğüt vermek, yol göstermek ve yaşanan olaylardan ders çıkarmaktır. Yukarıda belirtildiği gibi Türkçe Sözlük'te iş kavramının 19 anlamı bulunmaktadır. Deyimlerde bu kavram daha çok "karşılaşılan bir durum ya da olay" anlamlarında kullanılsa da tespit edilen atasözlerinde "çalışmak, emek vermek, günlük yaşayışı sağlayıcı her türlü çalışma" anlamlarında kullanılmıştır:

**Acele işe şeytan karışır:** İvedi bir şekilde yapılan iş yanlış, bozuk olur (Aksoy, 2019b, s. 107).

**Adam iş başında belli olur:** Bir insanın gerçek değeri, iş başında gösterdiği yeterlik ve başarı ile çevresindekilere karşı davranışıyla ölçülür (Aksoy, 2019b, s. 117).

**Akşamın işini yarına (sabaha) bırakma (koyma):** Bugünkü işini yarına bırakma (Aksoy, 2019b, s. 133).

**Aşını, eşini, işini bil:** Sağlık ve mutluluk içinde yaşamak isteyen kişi yiyeceğine dikkat etmeli, arkadaşını iyi seçmeli ve bir iş sahibi olmalıdır (Aksoy, 2019b, s. 156).

**Başa gelmez iş olmaz, ayağa değmez taş olmaz:** Kişinin yaşamı boyunca güçlüklerle karşılaşması (Aksoy, 2019b, s. 180).

**Çocuğa iş buyuran ardınca kendi gider:** Çocuk kendisine ısmarlanan işi beceremez. Onun için arkasından iş buyuranın da gitmesi gerekir (Aksoy, 2019b, s. 221).

**Dağ başına kış gelir, insanın başına iş gelir:** Dağ başında kışın fırtına nasıl eksik olmazsa kişinin yaşamında da yıpratıcı olaylar eksik olmaz (Aksoy, 2019b, s. 226).

**Dünya bir, işin bin:** Bu dünyada insanın düşünemeyeceği, türlü türlü durumlar ortaya çıkar (Aksoy, 2019b, s. 251).

**Düşüne düşünme görmeli işi, sonra pişman olmamalı kişi:** İnsan, sonunda pişman olacağı bir duruma düşmemek için girişeceği işin her yönünü iyice düşünmelidir (Aksoy, 2019b, s. 254).

**En kolay iş yemek, çiğnemedenden yutulmaz:** Emek çekilmeden yapılabilen iş yoktur. Emek çekilmeden yapılıyor gibi görünen “yemek yemek” bile “çiğneme” emeği ile gerçekleşir (Aksoy, 2019b, s. 267).

**Gece işi kör işi:** Gece yapılan iş, görme engellilerin yaptığı iş gibi olur (Aksoy, 2019b, s. 283).

**“He” demek de iş bitirir, “yok” demek de:** İşinin incelenmesi uzayıp giden kişi, olumlu ya da olumsuz olsun, bir an önce sonucu öğrenmek ister. Çünkü ona göre program çizecektir. Olumlu sonuç da bu nedenle işine yarar (Aksoy, 2019b, s. 305).

**Her işin başı sağlık:** İnsanın yapacağı her iş, vücut sağlığına bağlıdır (Aksoy, 2019b, s. 308).

**Her işte bir hayır vardır:** Olup biten bir işi hayra yormak gerekir. Bu, insanı kötümserlikten kurtarır (Aksoy, 2019b, s. 308).

**Hile ile iş gören mihnet ile can verir:** İşlerine hile karıştırmış, başkalarını aldatmış olan kişi son nefesini azap içinde verir (Aksoy, 2019b, s. 315).

**İş anlatılmaya kadar baş elden gider:** Kızıymış bir kavgada ya da bir tarafın büyük zarara uğrayacağı bir işlemden meram anlatmaya fırsat kalmadan, olacak olur (Aksoy, 2019b, s. 330).

**İşine hor bakan boynuna torba takar:** İşini küçümseyen kişi, para kazanamaz. Para kazanmayanın sonu ise dilenciliktir (Aksoy, 2019b, s. 330).

**İşini bilmeyen kasap, ne bıçak kor ne masat:** Bilmediği işe giren kişi, her şeyi karmakarışık duruma getirir (Aksoy, 2019b, s. 330).

**İş insanın kalayı:** Beden ve kafa, çalıştıkça gelişir, güçlenir, güzelleşir (Aksoy, 2019b, s. 330).

**İşten artmaz, diştten artar:** İnsan ne denli çok çalışıp para kazanırsa kazansın, tutumlu olmasını bilmezse birikim yapmaz. Para, kazanmakla değil, tutumla artar (Aksoy, 2019b, s. 331).

**Kör (kesmez) bıçak ele (yavuz), iş bilmeyen avrat dile (yavuz):** Kör bıçak işe yaramaz, ama insanın elini keser. İş bilmeyen kadın da çok konuşmaktan başka bir şey yapmaz (Aksoy, 2019b, s. 373).

**Sabreyle işine, hayır gelsin başına:** Bir işi yaparken acele etmez, sabrederseniz hayırlı sonuçlara varırsınız (Aksoy, 2019b, s. 418).

**Sen işten korkma, iş senden korksun:** İnsan, yapacağı işi gözünde büyütmemeli, yenmeye azmederek çalışmaya koyulmalıdır (Aksoy, 2019b, s. 424).

**Söz var, iş bitirir; söz var, baş yitirir:** Sözüün insanlar üzerindeki etkisi çok büyüktür. Akıllıca söylenmiş sözler, karşıdakini inandırır, yumuşatır; işlerin olumlu yola girmesini sağlar. Ölçsüz, sert sözler ise karşıdakini sinirlendirir, söyleyenin öldürülmesine bile yol açabilir (Aksoy, 2019b, s. 432).

**Şık şık eden nalçadır, iş bitiren akçadır:** Değerli nesneye bir yönüyle benzeyen şey, onun yerini tutmaz (Aksoy, 2019b, s. 438).

**Tembele iş buyur sana akıl öğretsin (Nasihat istersen tembele iş buyur):** Tembel, kendisine buyurulan işi yapmamak için ya onun yapılmasına gerek olmadığını söyler ya da buyurulan biçimde değil, kendisi uygun olan biçimde yapmayı önerir (Aksoy, 2019b, s. 446).

**Temiz iş, altı ayda çıkar:** Doğru dürüst yapılması istenen iş, çarçabuk bitirilemez. Uzun zaman ister (Aksoy, 2019b, s. 446).

**Ya işten artar ya dişten:** Para biriktirmek, ya çok çalışıp çok kazanmakla ya da savurganlık yapmamakla olur (Aksoy, 2019b, s. 464).

**Yaş yetmiş, iş bitmiş:** İnsan yetmiş yaşına gelince, genellikle bedence de kafaca da düşer, çalışamaz hâle gelir. Bu durumdaki kimseden, artık verim beklenmemelidir (Aksoy, 2019b, s. 469).

**İş amana binince kavga uzamaz:** Kavga edenlerden biri özür dilerse çekişme sona erer (TS, 2019, s. 1219).

**İş anlatılıncaya kadar baş, elden gider:** Kızıymış bir kavgada veya herhangi bir olayda meram anlatmaya fırsat kalmadan olacak olur (TS, 2019, s. 1219).

**İş, insanın aynasıdır:** Bir kimsenin nasıl biri olduğu yaptığı işlerden anlaşılır (TS, 2019, s. 1219).

**İş, olacağına varır:** Bir soruna aldırılmamayı, ne yapılırsa yapılsın yine aynı sonuca ulaşacağını anlatan bir söz (TS, 2019, s. 1220).

**İşin yoksa şahit ol, paran çoksa şahit ol:** Tanıklık boş oturan kimselerin, kefillik ise parası çok olan kimselerin işidir (TS, 2019, s. 1221).

**İşine hor bakan boynuna torba takar:** İşini küçümseyen kişi, istediği gibi para kazanamaz ve sonunda dilenci olur (TS, 2019, s. 1221).

**İşini kış tut da yaz çıkarsa bahtına:** Bir işe başlarken sorunlara ve kötü habere karşı hazırlıklı olmak gerektiğini, iyi haber alınırsa şansa olduğunu anlatan bir söz (TS, 2019, s. 1221).

### 3. Sonuç

Kültür; bir toplumun örf ve âdetlerini, dünya görüşünü, dilini, dinini, yaşama biçimini içinde barındıran en önemli unsurdur. Bir milletin bütün birikimini içinde barındıran kültür, miras olarak nesilden nesile aktarılır. Her ulusun birikimi, birbirinden farklıdır. Toplumunu oluşturan kişilerin sevinç, üzüntü, stres

veya herhangi bir durum karşısında gösterdikleri davranış ya da sözlü ifadeler, her toplumda farklı bir şekilde oluşmaktadır. Bu ifade biçimleri, topluma özgü karakteristik bir özellik taşıyor ve toplumu yansıtan bir olgu olarak ortaya çıkar. Bu sebeple kültürün içinde yer alan unsurlar toplumdan topluma değişiklik göstermektedir.

Türk kültürünün en önemli unsurları arasında yer alan deyimler ve atasözleri; Türk kültürünü, inançlarını, geleneğini, dünya görüşünü yansıtmaktadır. Bu sözler, toplumun tecrübeleridir. Kültürün bütün zenginliklerini içinde barındıran kalıplaşmış söz öbekleri, hem konuşma dilinde hem de yazı dilinde oldukça sık kullanılmaktadır. Bir durum karşısında söylenen bu söz öbekleri, durumu uzun uzun ifade etmek yerine en az çaba ile anlatmayı sağlamaktadır.

“Çalışmak” ile aynı anlamda kullanılan “iş” kavramı, yaşamın devamlılığını sağlayan uğraşılardan biridir. İnsan, geçimini sağlamak, iyi bir gelecek ya da ailesinin, sevdiklerinin refahı için çalışmaktadır. Makalenin konusunu oluşturan iş kavramı, Türk toplumunda çok önemli yere sahiptir. Göktürk döneminde kağanlarına silah yapmak için demircilik ile uğraşan Türkler, geçmişten günümüze pek çok iş ile uğraşmıştır. İş, günlük yaşamın büyük kısmını kaplayan bir unsurdur. Bu nedenle işin önemini vurgulayan pek çok deyim ve atasözü ile karşılaşılmaktadır.

Deyimler ve atasözleri ile ilgili yapılan bu çalışmada *Türkçe Sözlük* (TDK) ile Ömer Asım Aksoy’un *Deyimler ve Atasözleri Sözlüğü* taranmıştır. Tarama sonucunda iş kavramının 107 deyim ve 35 atasözüne kaynaklık ettiği anlaşılmaktadır. Anlamları ile birlikte verilen deyimler ve atasözlerinde iş kavramının birçok anlamda kullanıldığı görülmüştür. Tespit edilen atasözlerinde çalışmak, belirli bir amaç için emek vermek anlamında kullanılırken deyimlerde ise anlam çeşitliliğinin daha çok olduğu söylenebilir. Bunlardan bazıları, “öldürmek” için *işini bitirmek*, “piyasa canlanması” karşılığında *işler açılmak*, “çıkartmak” yerine *işine gelmek*, “sorun çözmek” karşılığında *işi temizlemek*, “güçle karşılaşmak” için *iş çatallanmak* deyimleridir. Görüldüğü üzere pek çok farklı anlamla karşılaşılan kalıplaşmış söz öbekleri, Türk dilinin zenginliğini ortaya koymaktadır.

### Kaynakça

- Abdelaal, N. & Alazzawie, A. (2019). Translation strategies in the translation of idioms in Shakespeare’s *Romeo and Juliet*. *Utopia y Praxis Latinoamericana*. 24(5), 275-290.
- Aksan, D. (2006). *Anadilimizin söz denizinde*. Bilgi Yayınevi.
- Aksoy, Ö. A. (2019a). *Deyimler sözlüğü*. İnkılâp Kitabevi.
- Aksoy, Ö. A. (2019b). *Atasözleri sözlüğü*. İnkılâp Kitabevi.
- Altaylı, S. (2010). Atasözleri ve deyimler arasındaki farklar. *Karadeniz Araştırmaları Dergisi* 25, 125-134.
- Brenner, G. (2011). *Webster’s new world american idioms handbook*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Çelik, Y. (2017). Türkiye Türkçesinde duyu organlarıyla kurulan deyimler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 10(50), 72-79.
- Çotuksöken, Y. (1992). *Deyimlerimiz*. Özgül Yayınları.
- Demir, E. (2013). Atebetül-Hakâyık’ta geçen deyimler, atasözleri ve özdeyişler. *Türkiyat Mecmuası*. 23, 37-52.
- Geldiyev, G. & Karayunusoğlu, Y. (2017). *Deñşdirmeli Türkmen nakyllary we atalar sözi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gökdayı, H. (2020). *Türkçede kalıp sözler*. Kriter Yayınevi.
- Kanmaz, A. (2021). Türkçe deyimler üzerine yazılan makaleler hakkında bir kaynakça. *Hars Akademi Uluslararası Hakemli Kültür-Sanat-Mimarlık Dergisi*. 7, 170-231.

- Kurmanalı, A., Botagoz, S., Kuralay, A., Zhanagul, T. & Bakhytgül, S. (2018). Analysis of the proverbs related to the lexemes tongue / language. *Portal de Revistas Científicas y Humanísticas de la Universidad del Zulia*. 34(85)-2, 97-115.
- Kutlar, H. (2020). Anlamanın bir parçası olarak Türk atasözleri ve deyimlerindeki kişi adları. *The Journal of Turkic Language and Literature Surveys (TULLIS)*. 5(1), 56-113.
- Murphy, P., Shallice, T., Robinson, G., Macpherson, S.E., Turner, M., Woollett, K., Bozzali, M. & Cipolotti, L. (2013). Impairments in proverb interpretation following focal frontal lobe lesions. *Neuropsychologia*. 51, 2075-2086.
- Oğuz, M.Ö., AÇA, M., Ekici, M. & Yılmaz, A. M. (2016). *Türk halk edebiyatı el kitabı – Anonim halk edebiyatı*. Grafiker Yayınları.
- Otabekova, S. M. & Ibragimova, G. M. (2022). Expression of ethnic and cultural identity in English and Uzbek proverbs. *Akademica: An International Multidisciplinary Research Journal*. 12(1), 171-175
- Özdağ, Y. K. (2022). Sözlüksel işteşlik bildiren deyimler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 11(2), 538-553.
- Saraçbaşı, E. & Minnetoğlu, İ. (2002). *Örnekli ve açıklamalı Türkçe deyimler sözlüğü*. Bilge Kültür Sanat Yayınevi.
- Szczepaniak, R. & Lew, R. (2011). The role of imagery in dictionaries of idioms. *Applied Linguistics*. 32(3), 323-347.
- Şen, S. (2017). *Eski Türkçenin deyim varlığı*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2022). Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü. Erişim Tarihi: 24.11.2022. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkçe Sözlük*. (2019). Türk Dil Kurumu Yayınları (TS).
- Usmonova, D. & Samijonov, M. (2022). Interactive appointments of the idioms in English and their alternatives in Uzbek. *Central Asian Academic Journal of Scientific Research*. 2(5), 536-543.

## 8. Türkçe öğretmenlerinin uzaktan Türkçe öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi

Aysun EROĞLU<sup>1</sup>

**APA:** Eroğlu, A. (2023). Türkçe öğretmenlerinin uzaktan Türkçe öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 115-128. DOI: 10.29000/rumelide.1316141.

### Öz

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin uzaktan Türkçe öğretime yönelik tutumlarının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda Türkçe öğretmenlerinin uzaktan Türkçe öğretime yönelik tutumları cinsiyet, kıdem, kişisel bilgisayara sahip olma veya olmama, Covid-19 salgını öncesi uzaktan eğitimle ders almış olma veya olmama, Covid-19 salgını öncesi uzaktan eğitimle ders vermiş olma veya olmama ve günlük internette geçirilen süre açısından anlamlı bir farklılık gösterip gösterilmediği araştırılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu Türkiye'nin farklı illerinde Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan 100 Türkçe öğretmeni (61 kadın, 39 erkek) oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak "Uzaktan Türkçe Öğretime Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmış ve veriler GoogleDocs aracılığıyla toplanmıştır. GoogleDocs aracılığıyla hazırlanan formun ilk bölümünde çalışmanın amacı, ikinci bölümde katılımcılardan istenen kişisel bilgiler ve üçüncü bölümünde de ölçek maddeleri yer almaktadır. Verileri analiz etmek için SPSS 20.0 kullanılmıştır. Verileri analizi etmek için parametrik testlerden Bağımsız Örneklem T-testi ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin uzaktan Türkçe öğretime yönelik tutumlarının cinsiyet, kıdem, kişisel bilgisayara sahip olma veya olmama, Covid-19 salgını öncesi uzaktan eğitimle ders almış olma veya olmama ve günlük internette geçirilen süre açısından anlamlı bir farklılık göstermediği; Covid-19 salgını öncesi uzaktan eğitimle ders vermiş olma veya olmama açısından ise Covid-19 salgını öncesi uzaktan eğitimle ders vermiş olanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Covid-19 salgını öncesi uzaktan eğitimle ders vermiş olma tecrübesine sahip Türkçe öğretmenlerinin uzaktan Türkçe öğretimi konusunda daha iyimser oldukları bulunmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Uzaktan Türkçe öğretimi, Türkçe öğretmenleri, tutum

## Examination of Turkish teachers' attitudes towards distance Turkish teaching

### Abstract

The purpose of this research is to seek into the attitudes of Turkish teachers towards distance Turkish teaching. In line with this purpose, It was investigated that how are the attitudes of Turkish teachers towards distance Turkish teaching shaped in terms of gender, seniority, whether or not they have a personal computer, whether or not they took distance education lessons before the Covid-19 epidemic, whether or not they taught distance education lessons before the Covid-19 epidemic, daily internet usage. The method of the study is a survey model. The study group consisted of 100 Turkish teachers (61 female, 39 male) working in the Ministry of National Education in different cities of Turkey. "Attitude Scale Towards Distance Turkish Teaching" was used as data collection tool. Data was collected via GoogleDocs. SPSS 20.0 was used to analyze the data. Independent Sample T-test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) were preferred to analyze the data. As a result of the

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD (Sinop, Türkiye), 24aysun@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1047-8748 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: .08.05. 2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316141]

research, it was found that Turkish teachers' attitudes towards distance teaching did not differ significantly in terms of gender, seniority, whether or not they have a personal computer, whether or not they took distance education lessons before the Covid-19 epidemic, and daily internet usage. It has been determined that there is a significant difference in favor of those who taught by distance education before the Covid-19 epidemic, in terms of whether or not they taught distance education before the Covid-19 epidemic. It was found that Turkish teachers who had the experience of teaching by distance education before more optimistic about distance Turkish teaching.

**Keywords:** Distance Turkish teaching, Turkish teachers, attitude

## 1. Giriş

Covid-19 salgını öncesi eğitim sistemlerine bakıldığında esas kabul edilen sistemin örgün eğitim çerçevesinde derslerin yüz yüze yürütülmesidir. Ancak dünya geneline yayılan koronavirüs ile birlikte çoğu sektör yüz yüze yapılan işlere ara verip alternatif olarak uzaktan işlerin yürütülmesi sistemine geçmesiyle eğitim sistemi de benzer şekilde yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçiş yapmak durumunda kalmıştır. Türkiye’de ilk koronavirüs vakasının 11 Mart 2020 tarihinde açıklanmasından sonra eğitime kısa bir ara verilmiş ve 23 Mart 2020 tarihinde uzaktan eğitime geçiş yapıldığı duyurulmuştur. Internet Society’in 2020 raporuna bakıldığında ise 1 Nisan 2020 tarihi itibarıyla 173 ülkede 1,5 milyar öğrencinin uzaktan eğitime geçiş yaptığı hatta Çin’in eğitim tarihindeki en büyük "çevrimiçi hareket" in yaşandığı literatüre geçmiştir (Internet Society, 2021).

Covid-19 salgınından sonra insanlar tarafından daha çok bilinen uzaktan eğitimin tarihine bakıldığında eskilere dayandığı görülmektedir. Kayıtlara geçen tarihte, uzaktan eğitim ilk kez 1833’te bir İsveç gazetesinde posta aracılığıyla kompozisyon dersi verileceği duyurusu ile gündeme gelmiş ve 1840 yılında İngiltere’de Isaac Pitman’ın yazışma aracılığıyla stenografi dersi vermesine izin verilmiş böylece uzaktan eğitimin ilk uygulaması gerçekleşmiştir (Simonson et al., 2015). Türkiye’de ise uzaktan eğitimi ilk kez 1924 yılında John Dewey gündeme getirirse de 1927 yılında gerçekleşen bir toplantıda Türkiye’nin %90’nın okur yazar olmaması sebebiyle uzaktan eğitimin gerçekleşmemesi kararı alınmıştır. 1950 ve sonrasında ise Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü’ndeki banka görevlilerine yönelik postayla hizmet içi eğitimin verilmesiyle Türkiye’deki ilk uzaktan eğitim uygulaması hayata geçmiştir (Aydın, 2011; Çallı et al., 2001). Covid-19 salgını sonrası uzaktan eğitimle beraber acil uzaktan öğretim kavramı da eğitim sektöründe daha çok kullanılır olmuştur. Acil uzaktan öğretim en başından planlanan ve çevrimiçi olarak tasarlanan bir deneyim sunmanın aksine, acil durumlarda, kriz anlarında öğretimin akmaması için sunulan alternatif geçici bir sistemdir (Hodges et al., 2020). Kısaca, bir kriz nedeniyle eğitimin verilmesinde geçici bir engelin olduğu durumlarda eğitimin sürekliliğini sağlamak amacıyla gerçekleştirilen eğitimidir (Baran & Sadık, 2021; Sezgin 2021).

Tutum kavramına akademik açıdan bakıldığında ise insanın kendisine, bir nesneye, bir konuya veya bir olaya karşı tecrübe, bilgi, duygu ve güdülerine dayandırarak oluşturduğu zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimi olduğu görülmektedir (İnceoğlu, 2011; Baysal & Tekarslan, 1996). Diğer bir ifadeyle tutum sadece bir düşünce veya duygu değil; bireyin kendini inanç olarak ifade eden bilişsel, duygu ve heyecanları içeren duygusal ve gözlenebilen etkinlikleri içeren davranışsal öğeleri içermektedir (Cüceloğlu, 2003). Bu çalışmada uzaktan eğitime yönelik tutum çalışılmasının nedeni ise tutumların bireylerin çevrelerine uyumlarını kolaylaştıran bir sistem oluşturmasıyla beraber bireylerin davranışlarını yönlendirici gizli bir güce sahip olmasıyla ilişkilendirilebilir (Baysal & Tekarslan, 1996). Dolayısıyla davranışlar önceden tahmin edilebilir, süreç içerisinde ilgili tutumun değişim gösterip göstermediği gözlemlenebilir ve değişim varsa nedenleri araştırılabilir.



Uzaktan eğitime yönelik tutum ile ilgili başlıca çalışmalara bakıldığında uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışmaları (Ağır et al., 2007; Kışla, 2016); öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Akman, 2021; Kocayığıt & Uşun, 2020; Moçoşoğlu & Kaya, 2020; Özen & Baran, 2020; Yahşi & Kırkıç, 2020); öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının (Ateş & Altun, 2008; Yenilmez et al., 2017; Yıldız, 2016) araştırıldığı fark edilmektedir. Acil uzaktan eğitim ile ilgili başlıca çalışmalara bakıldığında ise Covid-19 salgını sonrası ani bir şekilde uzaktan eğitime geçişle ilgili çalışmalar olduğu ve bunların öğrenen ve öğreten görüşleri olduğu (Chiroma et al., 2021; Petillion & McNeil, 2020; Shim & Lee, 2020; Yığ, 2023; Yurdakal & Susar Kırmızı, 2022) görülmektedir.

Türkçenin uzaktan öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında ise Türkçe öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ve algıları (Bayburtlu, 2020; Kaplan & Gülden, 2021; Karakuş et al., 2020; Özgül et al., 2020); Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminin (Eroğlu & Okur, 2021; Güngör et al., 2020; İnal & Arslanbaş, 2021; Karatay et al., 2021; Şengül, 2021; Yurdakal & Duman, 2021) araştırıldığı görülmektedir.

Uzaktan eğitimin bundan sonraki süreçte eğitim sahasında varlığını koruyacağı göz önüne alındığında Türkçe öğretmenlerinin Türkçenin uzaktan öğretimine yönelik tutumları merak konusu olmuştur. Alan yazın okumasında Türkçe öğretmenlerinin Türkçenin uzaktan öğretimine yönelik tutumlarının araştırıldığı bir çalışmaya denk gelinmemiştir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin uzaktan Türkçe öğretimine yönelik tutumlarının incelenmesi şeklinde biçimlenmiştir.

### 1.1. Problem durumu

Bu araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir: “Türkçe öğretmenlerinin uzaktan Türkçe öğretimine yönelik tutumları cinsiyet, kıdem, kişisel bilgisayara sahip olma veya olmama, Covid-19 salgını öncesi uzaktan eğitimle ders almış olma veya olmama, Covid-19 salgını öncesi uzaktan eğitimle ders vermiş olma veya olmama ve günlük internette geçirilen süre açısından nasıl şekillenmektedir?”

Alt problemler ise:

1. Türkçe öğretmenlerinin uzaktan Türkçe öğretimine yönelik tutumları cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Türkçe öğretmenlerinin uzaktan Türkçe öğretimine yönelik tutumları kıdem açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Türkçe öğretmenlerinin uzaktan Türkçe öğretimine yönelik tutumları kişisel bilgisayara sahip olma veya olmama açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Türkçe öğretmenlerinin uzaktan Türkçe öğretimine yönelik tutumları Covid-19 salgını öncesi uzaktan eğitimle ders almış olma veya olmama açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Türkçe öğretmenlerinin uzaktan Türkçe öğretimine yönelik tutumları Covid-19 salgını öncesi uzaktan eğitimle ders vermiş olma veya olmama açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Türkçe öğretmenlerinin uzaktan Türkçe öğretimine yönelik tutumları günlük internette geçirilen süre açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## 2. Yöntem

Türkçe öğretmenlerinin uzaktan Türkçe öğretimine yönelik tutumlarının incelendiği bu araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırma deseni olarak da tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2005).

### 2.1. Katılımcı bilgisi

Bu araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı illerinde Millî Eğitim Bakanlığında Türkçe öğretmenliği yapan 100 katılımcı oluşturmaktadır. Çalışma grubunda 61 kadın (%59,8) katılımcı, 39 erkek (%38,2) katılımcı yer almaktadır. Katılımcılara ait kişisel bilgisayara sahip olup olmama, Covid-19 salgını öncesi uzaktan eğitimle ders almış olup olmama, Covid-19 salgını öncesi uzaktan eğitimle ders vermiş olup olmama ve Covid-19 salgını sürecinde uzaktan Türkçe öğretimi yapmış olup olmama bilgileri Tablo 1'de bulunmaktadır.

**Tablo 1.** Katılımcılara Ait Başlıca Demografik Bilgiler

	<b>Evet</b>	<b>Hayır</b>	<b>Toplam</b>
Kişisel bilgisayara sahip olup olmama	94	6	100
Covid-19 salgını öncesi uzaktan eğitimle ders almış olup olmama	25	75	100
Covid-19 salgını öncesi uzaktan eğitimle ders vermiş olup olmama	15	85	100

Tablo 1'e bakıldığında, araştırmaya katılan katılımcıların neredeyse tümünün (%94) kişisel bilgisayarı olduğu, çoğunluğun Covid-19 salgını öncesi uzaktan eğitimle ders almadığı ve ders vermediği görülmektedir. Araştırmaya katılan katılımcıların kıdem bilgileri Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Katılımcılara Ait Kıdem Bilgileri

<b>Kıdem</b>	<b>N</b>
1-3 yıl	36
4-6 yıl	22
7-10 yıl	18
10+ yıl	24
Toplam	100

Tablo 2'ye bakıldığında araştırmaya katılan katılımcıların en çoktan en aza kıdem sıralamasının şu şekilde olduğu görülmektedir. 36 kişinin 1-3 yıl kıdeme sahip olduğu, 24 kişinin 10+ yıl kıdeme sahip olduğu, 22 kişinin 4-6 yıl kıdeme sahip olduğu ve 18 kişinin 7-10 yıl kıdeme sahip olduğudur. Araştırmaya katılan katılımcılarının günlük internette vakit geçirme süreleri Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3.** Katılımcıların Günlük İnternette Geçirdikleri Sürelere Ait Bilgiler

İnternette geçirilen süre	n
1 saatin altı	6
1-2 saat	48
3-4 saat	38
5+ saat	8
Toplam	100

Tablo 3'e bakıldığında, araştırmaya katılan katılımcıların neredeyse yarısı (%48) günlük 1-2 saat internette vakit geçirdikleri görülmektedir. İkinci olarak en çok geçirilen sürenin (%38) 3-4 saat olduğu, üçüncü olarak en çok geçirilen sürenin (%8) 5+ saat olduğu ve son olarak da (%6) 1 saatin altı olduğu görülmektedir.

## 2.2. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, Eroğlu (2021) tarafından geliştirilen "Uzaktan Türkçe Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek çalışması Türkiye'nin farklı bölgelerindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 136 kadın, 82 erkek toplam 218 Türkçe öğretmeni ile yürütülmüştür. Ölçek 5'li likert tipi şeklinde hazırlanmış olup 23 madde ve 2 alt faktörden (iyimserlik ve teknoloji) oluşmaktadır. Ölçeğin 23 maddesi ve 2 boyutlu yapısı ile açıklanan toplam varyans 64.174'tür. Ölçeğin en yüksek faktör yük değeri .921 ve en düşük faktör yük değeri .563'tür. Ölçek yapısının uyum indeksler değerleri,  $\chi^2/df=2.292$ ,  $NFI/TLI=.905/.929$ ,  $CFI=.944$ ,  $RMSEA=.077$ 'dir. Ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlılığa yönelik 23 maddeye ait Cronbach Alpha değeri .944 olup birinci faktörün Cronbach Alfa değeri .954 olarak ikinci faktörün Cronbach Alfa değeri .923'tür. Bu çalışma kapsamında toplanan verilere bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği için yapılan 23 maddeye ait Cronbach Alpha değeri .956 şeklinde bulunmuştur. Tavakol & Dennick (2011) göre Cronbach Alfa değeri iyi düzeydedir.

## 2.3. Verilerin toplanması

Çalışmanın verilerini toplamak için GoogleDocs aracılığıyla bir form oluşturulmuştur. Formun ilk bölümünde çalışmanın amacının, kişisel bilgilerin gizli kalacağının ve araştırma sonuçlarını merak edenler için araştırmacının mail adresinin yer aldığı yönerge bulunmaktadır. Ayrıca, yönerge bölümünde çalışmaya katılımin gönüllük esasına dayandığı, herhangi bir zorunluluğun olmadığı, istemedikleri takdirde çalışmayı yarım bırakarak çıkabilecekleri bildirilmiştir. İkinci bölümde katılımcılardan istenen kişisel bilgiler yer almaktadır. Son bölümde de ölçek maddeleri bulunmaktadır. Hazırlanan forma son şekli verildikten sonra form linki katılımcılarla paylaşılmıştır. Böylece katılımcılar tarafından doldurulan form aracılığıyla araştırma verileri toplanmıştır.

## 2.4. Verilerin analizi

Elde edilen verileri analiz etmek için SPSS 20.0 programı kullanılmıştır. Çalışma için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Nicel verileri analiz etmek için normal dağılım gösteren verilerde parametrik istatistikler, normal dağılım göstermeyen verilerde parametrik olmayan (nonparametrik) istatistikler kullanılmaktadır. Bu çalışma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediği için yapılan analizde çarpıklık (Skewnes) değeri .354 olarak basıklık (Kurtosis) değeri .252 olarak bulunmuştur. Tabachnick & Fidell (2013)'e göre bu değerlerin +1.5 ile -1.5 arasında olması, puan dağılımının normal olduğuna işaret etmektedir. Bu araştırmada ulaşılan çarpıklık ve basıklık değerleri +1.5 ile -1.5 arasında olduğundan normal dağılım göstermektedir. Bununla birlikte normallik için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk değerleri de incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov değeri .190

olarak Shapiro-Wilk değeri de .254 olarak tespit edilmiştir ( $p>0.5$ ). Bu iki değerin de anlamlılık düzeyi olan  $p=0.05$ 'ten daha fazla olması normal dağılım olduğunu göstermektedir (Taşpınar, 2017). Buna bağlı olarak yapılan iki normallik testinin de sonuçlarının elde edilen veriler için normal dağılım göstermesinden dolayı analiz edilirken parametrik testlere başvurulmuştur. Veriler analiz edilirken de iki değişkenli durumlar için Bağımsız rneklem T-testi, ikiden fazla değişkenli durumlar için de Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

## 2.5. Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "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.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

### *Etik kurul izin bilgileri*

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı

Etik değerlendirme kararının tarihi: 7/12/2021 tarih ve 25 sayılı oturum

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-66323135-900.99-43537

## 3. Bulgular

Araştırma bulguları alt problemlere bağlı olarak oluşturulan tablolarla aşağıda verilmiştir.

### 3.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Türkçe ğretmenlerinin uzaktan Türkçe ğretimine yönelik tutumlarının cinsiyet açısından bir fark olup olmadığını görmek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

**Tablo 4.** Türkçe Öğretmenlerinin Uzaktan Türkçe Öğretimine Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Açısından Bulguları

Boyut	Kategori	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
İyimserlik	Kadın	61	34.21	11.01	98	.476	.636
	Erkek	39	32.79	16.40			
Teknoloji	Kadın	61	29.70	6.56	98	2.568	.012*
	Erkek	39	26.00	7.72			
Ölçek-toplam	Kadın	61	63.92	14.31	98	1.297	.200
	Erkek	39	58.79	21.84			

Tablo 4'e bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin uzaktan Türkçe öğretimine yönelik tutumlarının cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği ( $t=1.297$ ;  $p>.05$ ) görülmektedir. Bununla beraber ölçeğin iyimserlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı ( $t=.476$ ;  $p>.05$ ) ancak teknoloji alt boyutunda bir farklılık olduğu ( $t=2.568$ ;  $p<.05$ ) tespit edilmiştir.

### 3.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Türkçe öğretmenlerinin uzaktan Türkçe öğretimine yönelik tutumlarının kıdem açısından bir fark olup olmadığını görmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

**Tablo 5.** Türkçe Öğretmenlerinin Uzaktan Türkçe Öğretimine Yönelik Tutumlarının Kıdem Açısından Bulguları

Boyut	Kategori	N	$\bar{x}$	ss	F	p
İyimserlik	1-3 yıl	36	36.47	14.407	1.089	.358
	4-6 yıl	22	32.91	11.054		
	7-10 yıl	18	29.78	12.269		
	10+ yıl	24	33.04	14.119		
Teknoloji	1-3 yıl	36	29.25	6.021	.471	.703
	4-6 yıl	22	28.27	8.060		
	7-10 yıl	18	27.94	7.757		
	10+ yıl	24	27.00	7.935		
Ölçek-toplam	1-3 yıl	36	65.72	17.423	.993	.400
	4-6 yıl	22	61.18	16.200		
	7-10 yıl	18	57.72	16.980		
	10+ yıl	24	60.04	19.866		

Tablo 5'e bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin uzaktan Türkçe öğretimine yönelik tutumlarının kıdem ( $F=.993$ ) açısından anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ( $p>.05$ ). Bununla birlikte ölçeğin iyimserlik boyutunda ( $F=1.089$ ) ve teknoloji boyutunda da ( $F=.471$ ) anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

### 3.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Türkçe öğretmenlerinin uzaktan Türkçe öğretimine yönelik tutumlarının kişisel bilgisayara sahip olma veya olmama açısından bir fark olup olmadığını görmek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

**Tablo 6.** Türkçe Öğretmenlerinin Uzaktan Türkçe Öğretimine Yönelik Tutumlarının Kişisel Bilgisayara Sahip Olma veya Olmama Açısından Bulguları

Boyut	Kategori	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
İyimserlik	Evet	94	34.23	13.443	98	1.723	.015*
	Hayır	6	24.67	6.772			
Teknoloji	Evet	94	28.27	7.088	98	.032	.974
	Hayır	6	28.17	10.068			
Ölçek-toplam	Evet	94	62.50	17.744	98	1.446	.200
	Hayır	6	52.83	15.753			

Tablo 6'ya bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin uzaktan Türkçe öğretimine yönelik tutumlarının kişisel bilgisayara sahip olma veya olmama ( $t=1.446$ ;  $p>.05$ ) açısından anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bununla beraber ölçeğin teknoloji alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmazken ( $t=.032$ ;  $p>.05$ ) iyimserlik alt boyutunda bir farklılık olduğu ( $t=1.723$ ;  $p<.05$ ) tespit edilmiştir.

### 3.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Türkçe öğretmenlerinin uzaktan Türkçe öğretimine yönelik tutumlarının Covid-19 salgını öncesi uzaktan eğitimle ders almış olma veya olmama açısından bir fark olup olmadığını görmek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

**Tablo 7.** Türkçe Öğretmenlerinin Uzaktan Türkçe Öğretimine Yönelik Tutumlarının Covid-19 Salgını Öncesi Uzaktan Eğitimle Ders Almış Olma veya Olmama Açısından Bulguları

Boyut	Kategori	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
İyimserlik	Evet	25	36.32	13.143	98	1.155	.251
	Hayır	75	32.77	13.341			
Teknoloji	Evet	25	29.56	5.895	98	1.038	.302
	Hayır	75	27.83	7.613			
Ölçek-toplam	Evet	25	65.88	15.436	98	1.295	.198
	Hayır	75	60.60	18.310			

Tablo 7'ye bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin uzaktan Türkçe öğretime yönelik tutumlarının Covid-19 salgını öncesi uzaktan eğitimle ders almış olma veya olmama açısından anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ( $t=1.295$ ;  $p>.05$ ). Aynı şekilde iyimserlik alt boyutunda ( $t=1.155$ ;  $p>.05$ ) ve teknoloji alt boyutunda ( $t=1.038$ ;  $p>.05$ ) da anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

### 3.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Türkçe öğretmenlerinin uzaktan Türkçe öğretime yönelik tutumlarının Covid-19 salgını öncesi uzaktan eğitimle ders vermiş olma veya olmama açısından bir fark olup olmadığını görmek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Türkçe Öğretmenlerinin Uzaktan Türkçe Öğretime Yönelik Tutumlarının Covid-19 Salgını Öncesi Uzaktan Eğitimle Ders Vermiş Olma veya Olmama Açısından Bulguları

Boyut	Kategori	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
İyimserlik	Evet	15	41.00	13.575	98	2.369	.020*
	Hayır	85	32.36	12.920			
Teknoloji	Evet	15	30.00	5.251	98	1.011	.315
	Hayır	85	27.95	7.512			
Ölçek-toplam	Evet	15	71.00	14.604	98	2.522	.019*
	Hayır	85	60.32	17.798			

Tablo 8'e bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin uzaktan Türkçe öğretime yönelik tutumlarının Covid-19 salgını öncesi uzaktan eğitimle ders vermiş olma veya olmama açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $t=2.522$ ;  $p<.05$ ). Alt boyutlara bakıldığında ise iyimserlik boyutunda ( $t=2.369$ ;  $p<.05$ ) bir farklılık olduğu ancak teknoloji boyutunda ( $t=1.011$ ;  $p>.05$ ) anlamlı bir farklılık oluşmadığı bulunmuştur.

### 3.6. Altıncı alt probleme ilişkin bulgular

Türkçe öğretmenlerinin uzaktan Türkçe öğretime yönelik tutumlarının günlük internette geçirilen süre açısından bir fark olup olmadığını görmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır.

**Tablo 9.** Türkçe Öğretmenlerinin Uzaktan Türkçe Öğretimine Yönelik Tutumlarının Günlük İnternette Geçirilen Süre Açısından Bulguları

Boyut	Kategori	N	x̄	ss	F	p
İyimserlik	1 saat altı	6	35.67	15.718	.193	.901
	1-2 saat	48	34.23	14.409		
	3-4 saat	38	32.42	12.198		
	5+ saat	8	34.63	11.637		
Teknoloji	1 saat altı	6	28.17	5.382	.509	.677
	1-2 saat	48	27.50	7.696		
	3-4 saat	38	28.74	7.225		
	5+ saat	8	30.63	5.829		
Ölçek-toplam	1 saat altı	6	63.83	19.498	.139	.936
	1-2 saat	48	61.73	19.105		
	3-4 saat	38	61.16	16.305		
	5+ saat	8	65.25	16.994		

Tablo 9'a bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin uzaktan Türkçe öğretimine yönelik tutumlarının günlük internette geçirilen süre ( $F=.139$ ) açısından anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ( $p>.05$ ). Ölçeğin alt faktörlerine bakıldığında iyimserlik boyutunda ( $F=.193$ ) ve teknoloji boyutunda da ( $F=.509$ ) anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

#### 4. Tartışma ve sonuç

Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin Türkçenin uzaktan öğretimine yönelik tutumları cinsiyet, kıdem, kişisel bilgisayara sahip olma veya olmama, Covid-19 salgını öncesi uzaktan eğitimle ders almış olma veya olmama, Covid-19 salgını öncesi uzaktan eğitimle ders vermiş olma veya olmama, günlük internette geçirilen süre ve Covid-19 salgını sürecinde uzaktan Türkçe öğretimi yapmış olma veya olmama açısından araştırılmıştır.

Birinci alt problem kapsamında Türkçe öğretmenlerinin Türkçenin uzaktan öğretimine yönelik tutumlarının cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ancak teknoloji alt boyutunda kadınların lehine bir anlamlılık olduğu tespit edilmiştir. Literatüre bakıldığında da cinsiyet açısından bir farklılık olmadığını (Ağır, 2007; Ateş & Altun, 2008; Bayram et al., 2019; Moçoşoğlu & Kaya, 2020; Ülkü, 2018) ortaya koyan araştırmalarla beraber kadınların lehine sonuç bulan araştırma da mevcuttur (Alea et al., 2020). Alea ve arkadaşları (2020) kadın sayısının erkek sayısından fazla olmasından kaynaklı böyle bir sonuç elde ettiklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmada ise sadece teknoloji alt boyutunda kadınların lehine bir farklılık olmasının bu alt faktörde yer alan maddelerin daha çok 21. yy. becerilerini, dijital okuryazarlık becerilerini, eğitimde kullanılacak yeni yazılımları ve güncel konuları takip etmeyi içeren maddeler olmasına bağlı olarak kadınların öğrenmeye ve araştırmaya daha meraklı olmasıyla ilişkili olduğu söylenebilir.

İkinci alt problem kapsamında Türkçe öğretmenlerinin Türkçenin uzaktan öğretimine yönelik tutumlarının kıdem açısından anlamlı bir farklılık göstermediği ve aynı şekilde alt boyutlarında da bir anlamlılık olmadığı tespit edilmiştir. Ülkü (2018) de yaptığı çalışmada kıdem açısından anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya çıkarsa da tam tersi sonuçlar elde eden çalışmalar da mevcuttur (Alea, et al., 2020; Moçoşoğlu & Kaya, 2020). Bu çalışmada ise kıdem açısından anlamlı bir sonuç elde edilememesinin sebebi, Covid-19 salgını nedeniyle öğretmenlerin ani bir şekilde kendilerini uzaktan



eğitim sistemi içerisinde bulmalarının, eğitimde bilinmez ve hazırlıksız bir dönemin yaşanmış olmasının etkili olduğu söylenebilir. Bu sebeple ilişkili olarak altıncı alt problem kapsamında Türkçe öğretmenlerinin Türkçenin uzaktan öğretimine yönelik tutumlarının günlük internette geçirilen süre açısından da anlamlı bir farklılık elde edilemediği söylenebilir.

Üçüncü alt problem kapsamında Türkçe öğretmenlerinin Türkçenin uzaktan öğretimine yönelik tutumlarının kişisel bilgisayara sahip olma veya olmama açısından anlamlı bir sonuç elde edilmezken iyimserlik alt boyutunda kişisel bilgisayara sahip olanlar lehine anlamlı bir sonuç elde edilmiştir. Ancak araştırmaya katılan 6 kişi hariç tümünün kişisel bilgisayarı olduğu için buradan anlamlı bir sonuç elde edildiği söylenemez.

Dördüncü alt problem kapsamında Türkçe öğretmenlerinin Türkçenin uzaktan öğretimine yönelik tutumlarının Covid-19 salgını öncesi uzaktan eğitimle ders almış olma veya olmama açısından anlamlı bir farklılık elde edilmezken beşinci alt problem olan Covid-19 salgını öncesi uzaktan eğitimle ders vermiş olma veya olmama açısından Covid-19 salgını öncesi uzaktan eğitimle ders verenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu ve yine iyimserlik alt boyutunda ders verenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir çalışmada uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi olan ilköğretim öğretmenlerinin bilgi sahibi olmayanlara göre uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Ağır, 2007). Covid-19 salgını öncesi uzaktan eğitim sistemi içerisinde bulunan, ders vermiş olan yani bu alanda tecrübesi olan Türkçe öğretmenlerinin uzaktan Türkçe öğretimine yönelik tutumlarının olumlu olduğu ve uzaktan Türkçe öğretimi konusuna daha iyimser yaklaşımları söylenebilir.

## 5. Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulmuştur:

1. Türkçenin uzaktan öğretimi ile ilgili literatür okuması yapılırken alanda ciddi bir boşluk olduğu fark edilmiştir. Uzaktan eğitimin artık rafa kaldırılmayacağı göz önüne alındığında araştırmacıların bu alandaki boşluğu dolduracak çalışmalar yapıp uzaktan Türkçe öğretimi alanının gelişmesine katkı sunabilirler.
2. Bu çalışmada küçük bir grupla çalışma sürdürülmüştür. Her bölgeden Türkçe öğretmenin yer aldığı daha kapsamlı bir araştırma yapılabilir.
3. Uzaktan Türkçe öğretimi literatür okumasında uzaktan Türkçe öğretimine yönelik sadece tutum ölçeği olduğu fark edilmiştir. Uzaktan Türkçe öğretimine yönelik farklı ölçek çalışmaları da yapılabilir.
4. Uzaktan Türkçe öğretimi konusunda öğretmenlerin teknoloji korkularını giderecek uzaktan Türkçe öğretimi konusunda onları motive edecek Türkçe derslerinde kullanabilecekleri yazılımlarla tanışmalarına fırsat verecek seminerlere ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

## Kaynakça

- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Ağır, F., Gür, H., & Okçu, A. (2007). Uzaktan eğitime karşı tutum ölçeği geliştirilmesine yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 3(2), 128-139.
- Akman, A. (2021). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A., & Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' Covid-19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and

- challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6). <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.6.8>
- Ateş, A., & Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 125-145.
- Aydın, C. H. (2011). *Açık ve uzaktan öğrenme: öğrenci adaylarının bakış açısı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baran, A., & Sadık, O. (2021). Covid-19 sürecinde sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan öğretim tecrübelerinin ve görüşlerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 813-854. <https://doi.org/10.19171/uefad.882291>
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 Pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>
- Bayram, M., Peker, A. T., Aka, S. T., & Vural, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim dersine karşı tutumlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 330-345. <https://doi.org/10.31680/gaunjss.586113>
- Baysal, A. C., & Tekarslan E. (1996). *Davranış bilimleri*. (2. Baskı). İstanbul: Avcıol Basım Yayın.
- Chiroma, J. A., Meda, L., & Waghid, Z. (2021). Examining emergency remote teaching using the community inquiry framework: Lecturer experiences in a Kenyan University. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 17(4), 1-16. <https://doi.org/10.4018/IJICTE.20211001.0a17>
- Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan ve davranışı – psikolojinin temel kavramları*. (12. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çallı, İ., İşman, A., & Torkul, O. (2001) Sakarya üniversitesi'nde açık ve uzaktan öğrenmenin dünü, bugünü ve geleceği. *1.Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu ve Fuarı*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Eroğlu, A. (2021). *Türkçenin uzaktan öğretimine yönelik tutum ölçeği*. 19. Uluslararası Türk Dünyası Sosyal Bilimler Kongresi. Tam Metin Bildiri Kitabı, 181-190.
- Eroğlu, A., & Okur, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçeyi uzaktan öğretenlerin uzaktan eğitime ilişkin metaforik algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 010(Ekim), 325-338. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1011455>.
- 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. <https://doi.org/10.17152/gefad.756612>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. Erişim adresi: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Internet Society. (2021). *2020 Impact report the internet is a lifeline*. Erişim adresi: [https://www.internetsociety.org/wp-content/uploads/2021/05/Impact\\_Report\\_2020-EN.pdf](https://www.internetsociety.org/wp-content/uploads/2021/05/Impact_Report_2020-EN.pdf)
- İnal, E. & Arslanbaş, F. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde iletişim odaklı web 2.0 araçları ve uygulama örnekleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 228-249. <https://doi.org/10.35675/befdergi.850781>
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum, algı, iletişim*. (6. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Kaplan, K., & Güliden, B. (2021). Öğretmen görüşlerine göre salgın (COVID-19) dönemi uzaktan eğitim ortamında Türkçe eğitimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 233-258. <https://doi.org/10.29000/rumelide.995291>
- 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*, (19), 220-241. <https://doi.org/10.29000/rumelide.752297>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.

- Karatay, H., Kaya, S., & Başer, D. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzaktan eğitime yönelik öğrenci görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 223-232. <https://doi.org/10.29000/rumelide.995286>
- Kışla, T. (2016). Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 258-271. <https://doi.org/10.12984/eed.01675>
- Kocayığıt, A., & Uşun, S. (2020). Milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur ili örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 285-299. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.662503>
- 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.
- Özen, E., & Baran, H. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi: Eskişehir örneği. *International Open & Distance Learning Conference*, 631-638.
- Özgül, E., Ceran, D., & Yıldız, D. (2020). Uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 49(Özel Sayı 1), 395-412. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.776137>
- Petillion, R. J., & McNeil, W. S. (2020). Student experiences of emergency remote teaching: Impacts of instructor practice on student learning, engagement, and well-being. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 2486-2493. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00733>
- Sezgin, S. (2021). Acil uzaktan eğitim sürecinin analizi: Öne çıkan kavramlar, sorunlar ve çıkarılan dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 273-296.
- Shim, T. E., & Lee, S. Y. (2020). College students' experience of emergency remote teaching due to COVID-19. *Children and youth services review*, 119, 105578. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105578>
- Simonson, M., Smaldino, S., & Zvacek, S. (2015). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (6. Baskı). Information Age Publishing: USA.
- Şengül, K. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 174-222. <https://doi.org/10.29000/rumelide.995482>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. Baskı). USA: Pearson Education.
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. Erişim adresi: <http://www.ijme.net/archive/2/cronbachs-alpha.pdf>
- Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yahşi, Ö., & Kırkıç, K. A. (2020). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies - Education*, 15(5), 3827-3847. <http://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.46136>
- Yenilmez, K. Balbağ, M. Z., & Turgut, M. (2017). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 91-107. <https://doi.org/10.17556/erziefd.305902>
- Yiğ, K. G. (2023). Acil uzaktan eğitim sürecinde matematik eğitimi öğretmen adaylarının süreç deneyimlerinin incelenmesi: Yeni normale ilişkin yansımalar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 65, 549-577.
- Yıldız, S. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 301-329. <https://doi.org/10.11616/basbed.vi.455852>
- Yurdakul, Y., & Duman, G. B. (2021). Uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde temel becerilerin gerçekleştirilebilme durumunun öğretici görüşleri üzerinden

değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 167-186.  
<https://doi.org/10.29000/rumelide.953696>

Yurdakal İ. H., & Susar Kırmızı F. (2021). COVID- 19 salgını sürecinde gerçekleştirilen acil uzaktan eğitime ilişkin ğretmen adaylarının görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(2), 290-302.  
<https://doi.org/10.5961/jhes.2021.449>

## 9. Filiz çocuk gazetesinde yer alan yazı türlerinin değerlendirilmesi

Raşit KOÇ<sup>1</sup>

**APA:** Koç, R. (2023). Filiz çocuk gazetesinde yer alan yazı türlerinin değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 129-142. DOI: 10.29000/rumelide.1316236.

### Öz

Çocuk edebiyatı kavramının ortaya çıkmasından itibaren çocuk edebiyatı alanında eser veren yazarlar ve yayıncılar çocuklara yönelik nitelikli eserler sunmak için edebiyatın her türünü çocuk edebiyatı içerisinde değerlendirerek geniş okuyucu kitlelerine ulaşmak istemişlerdir. Çocuk gazeteleri ve dergilerinin ortaya çıkması da bu çabaların ürünüdür. Çocuklar için yazmak her zaman ustalık gerektiren bir yazma becerisi olmuştur. Bunu bilen çocuk edebiyatı yazarları çocukların beğenilerini merkeze alarak hazırladıkları çocuk dergileriyle, çocuk gazeteleriyle çocukların beğenilerini kazanarak uzun süre okunmak ve takip edilmek istemişlerdir. Bu amaçla hazırladıkları dergi ve gazetelere her edebî türden örnekler yerleştirerek okurlarının ilgisini çekmeyi amaçlamışlardır. İlk örnekleri Almanya'da görülen çocuk dergileri ve gazeteleri Tanzimat'tan sonra matbuat hayatının canlanmasıyla Osmanlı Devleti'nde de yayınlanmaya başlar. Cumhuriyetin ilanından ve harf devriminden sonra daha da gelişen süreli çocuk yayınları çocuk edebiyatının önemli bir bölümünü oluşturur. Türkiye dışındaki Türkler de yaşadıkları coğrafyalarda dillerini ve kültürlerini devam ettirebilmek ve çocuklarına ana dillerini öğretmek amacıyla çocuk dergilerinden ve gazetelerinden yararlanırlar. Bu amaçla Bulgaristan'da, eski Yugoslavya'da yaşayan Türkler çıkardıkları çocuk dergileri ve gazeteleriyle kültürel varlıklarını sürdürmeyi başarırlar. Bu gazetelerden biri olan Filiz çocuk gazetesi, 1992-2019 yılları arasında Bulgaristan'da 27 yıl boyunca Balkanlarda yaşayan Türk çocuklarının dil ve düşünce gelişimine, ana dili öğrenimlerine katkıda bulunmuştur. Bu çalışmada, Filiz gazetesinin 2011-2019 yılları arasında yayınlanan sayılarında yer alan yazılar doküman analizi yöntemiyle taranarak türlerine göre incelenecektir. Böylece Türkiye'de hakkında fazla bilgiye sahip olunmayan Filiz çocuk gazetesinin çocuk edebiyatı ve Türkçe öğretimi alanında tanınarak gazeteyle ilgili farkı çalışmaların da yapılmasına katkı sunmak amaçlanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Filiz çocuk gazetesi, çocuk edebiyatı, süreli yayınlar, çocuk gazetesi

## Evaluation of the types of articles in Filiz children's newspaper

### Abstract

Since the emergence of the concept of children's literature, authors and publishers working in the field of children's literature have wanted to reach a wide audience by evaluating all types of literature within children's literature in order to offer quality works for children. The emergence of children's newspapers and magazines is also the product of these efforts. Writing for children has always been a masterful writing skill. Knowing this, children's literature writers wanted to be read and followed for a long time by gaining the appreciation of children with children's magazines and children's newspapers they prepared by focusing on children's tastes. For this purpose, they aimed to attract the attention of their readers by placing examples of all kinds of literature in the magazines and newspapers they prepared. Children's magazines and newspapers, the first examples of which were seen in Germany, began to be published in the Ottoman Empire with the revival of printing life after the Tanzimat. Periodicals, which developed further after the proclamation of the Republic and the

<sup>1</sup> Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Van, Türkiye), raskoc@yyu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5994-6197 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: .04.05.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316236]

letter revolution, constitute an important part of children's literature. Turks outside Turkey also benefit from children's magazines and newspapers in order to maintain their language and culture in the geographies they live in and to teach their children their mother tongue. For this purpose, Turks living in Bulgaria and the former Yugoslavia managed to maintain their cultural existence with the children's magazines and newspapers they published. One of these newspapers, Filiz children's newspaper, contributed to the language and thought development and mother tongue learning of Turkish children living in the Balkans for 27 years in Bulgaria between 1992 and 2019. In this study, the articles in the issues of Filiz newspaper published between 2011-2019 will be scanned by document analysis method and the articles in Filiz children's newspaper published in Turkish in Bulgaria will be examined according to their types. Thus, it is aimed to contribute to the recognition of Filiz children's newspaper, about which there is not much information in Turkey, in the field of children's literature and Turkish teaching and to contribute to the different studies related to the newspaper.

**Keywords:** Filiz children's newspaper, children's literature, periodicals, children's newspaper

## Giriş

Sürelî yayımlar çocuk edebiyatının bir türü olarak çocukların dil ve düşünce gelişiminde önemli yere sahiptir. Zira bu yayınlardaki süreklilik çocuklarda merak güdüsünü canlı tutar. Çocuk okuyucu takip ettiği süreli bir çocuk yayınının gelecek sayısını sabırsızlıkla beklemeye başlar. Bu tür gazete ve dergilere kendi yazmış olduğu yazıları, çizdiği resimleri göndermek ve bunların yayınlanması çocukları ve gençleri mutlu eder. Böylece çocukların içlerinde olan okuma, yazma, resmetme, araştırma arzusu ve yeteneği gelişir. Sürelî yayımların haftalık, on beş günlük, aylık gibi zaman aralıklarında yayınlanması, bu yayımlara belirli bir süreliğine abone olunması sayesinde çocukların okumayla, yazmayla olan bağları kopmadan devam eder. Bu yayımlar sayesinde çocuklar, farklı şehirlerden ve ülkelerden arkadaşlar edinebilir. Sürelî yayınlarda çocukların ilgisini, merakını çekecek farklı sayfaların yer alması süreli yayımların okunurluğunu artırmaktadır. Her türden okur bu yayınlarda kendi zevkine, ilgi ve beğenisine okuma alışkanlığına uygun metin ve bölüm bulabilir. Çocuklar için özel olarak belirli zaman dilimlerinde yayınlanan dergiler ve gazeteler çocukların belirli konularda ve güncel olaylar hakkında bilgi edinmelerini sağlamaktadır. Bu sayede öğrenme ihtiyaçları karşılanan çocuklar, kendilerine ders kitabı dışında eğlenceli ve eğitici bir öğrenme ve hoş vakit geçirme alanı bulmuş olurlar (Gezmen, 2019, s. 61).

Okuduğunu anlayan ve okumayı alışkanlık haline getirmiş bireylerin yetiştirilmesi bir toplum için en önemli hedeflerdendir (Kemiksiz, 2021, s. 973). Bu sebeple çocuklarımıza küçük yaşlardan itibaren okuma alışkanlığı ve okuma zevki kazandırma açısından çocuk edebiyatı ürünleri önemli bir yere sahiptir. Masal, efsane, ninni, halk hikâyeleri gibi sözlü edebiyat ürünlerinin yeniden kaleme alınmasıyla ilk örneklerini gördüğümüz çocuk edebiyatı alanında gün geçtikçe özgün, yeni eserler verilerek çocuk edebiyatı tür ve içerik açısından zenginleşerek geniş kitlelere ulaşmayı başarmıştır. Çocuklar sadece kendileri için yazılan eserleri okumakla yetinmemişler, yetişkinler için yazılmış nitelikli eserleri de okuyarak çocuk edebiyatı yazar ve yayıncılarını farklı alanlara yönelmeye zorlamışlardır. İlk çocuk eserlerinin verilmesiyle başlayan çocuklara hitap etme arzusu, kitap dışında dergi, gazete gibi süreli yayımların çocuk edebiyatı içerisinde yer almasına yol açtı. Matbaanın icadıyla kitap sahibi olmanın hem kolaylaşması hem de ucuzlaması çocukların kitaba ulaşımını kolaylaştırdı. Avrupa'da sanayi devriminden sonra insanların hayat standartlarının yükselmesi, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek çocuk kitaplarının çoğalmasını sağladı.

Batıda matbaanın icadıyla daha hızla yayılan gazetecilik faaliyetleri ülkemize Tanzimat döneminde başlamıştır. Tanzimat döneminde, halkı aydınlatmak ve kamuoyu oluşturmak için birçok gazete, dergi

gibi basın yayın organı çıkarılmıştır (Acer, 2021, s. 100). Osmanlı Devleti'nde ilk gazete 1831 yılında çıkmaya başlayan *Takvim-i Vakayi*'dir. Bu devlet eliyle çıkan resmi bir gazetedir. Daha sonra 1840 yılında William Churchill tarafından çıkarılan *Ceride-i Havadis*, 1860 yılında Agâh Efendi ve Şinasi tarafında çıkarılan *Tercüman-ı Ahval* gazetesi Osmanlı Devleti'nde ilk özel gazete olarak karşımıza çıkar. *Tercüman-ı Ahvâl*'dan ayrılan Şinasi 1862 yılında *Tasvir-i Efkar*'ı çıkarmaya başlar. Matbaanın Osmanlı topraklarına geç gelmiş olması basılı edebiyat ürünlerinin elle çoğaltılması nedeniyle herkesin kitaba ulaşmakta zorluk çekmesi, okuryazar sayısının az olması gibi sebeplerle kültürel hayat geri kalmıştır. Fakat Tanzimat'tan sonra gazetenin yaygınlaşması, yapılan ıslahat çalışmalarıyla yeni okulların açılması bu okullarda Türkçe öğretimi için yeni kitaplara ihtiyaç olması Osmanlı aydınını yeni türlere yönlendirmiştir. Böylece Agâh Efendi ve Şinasi'nin çıkardığı *Tercümân-ı Ahvâl* gazetesiyle başlayan özel gazetelerin sayıları giderek artmış ve değişik içeriklere sahip gazete ve dergiler Türk süreli yayınlar tarihinde yerini almıştır. 1896 yılında yayınlanmaya başlayan *Servet-i Fünûn* dergisi de buna bir örnektir. Yayın hayatına fen ve tabiat bilimleri dergisi olarak başlayan dergi 1901 yılında derginin başına Tevfik Fikret'in geçmesiyle bir edebiyat dergisine dönüşmüştür.

Gazetecilik faaliyetlerinin başlaması, gazetelerde yayınlanan yazıların geniş halk kitleleri tarafından okunması arzusunu beraberinde getirir. Bu nedenle matbuat hayatında yer alan yazarlar daha çok okunmak amacıyla dillerini ve üsluplarını gözden geçirme, halkın anlayacağı bir dille yazma ihtiyacı duymuşlardır. Böylece bu dönemde dilde sadeleşme çalışmalarının da hızlandığını görmekteyiz. Bu tutuma bir örnek olarak Ali Suavi'yi ve Namık Kemâl'i verebiliriz. Ali Suavi, Muhbir (1866) gazetesinin ön sözünde gazetenin umum halkın anlayacağı bir dille yazılacağını belirtir (Koç, 2007, s. 14).

Dergi ve gazete gibi süreli yayınların çoğalması ve bu yayınlarda yer alan yazılarda kullanılan dilin sadeleşmeye başlamasıyla çocuk dergileri ve gazeteleri de ortaya çıkmaya başlamıştır. Ülkemizde 1869 yılında Sıtkı Efendi tarafından aynı adla yayınlanan bir gazetenin eki olarak yayınlanan "*Mümeyyiz*" ilk çocuk dergisi olarak kabul edilir (Şimşek, 2011, s. 2). *Mümeyyiz*'den sonra *Hazine-i Etfal* (1873), *Sadakat* (1875), *Etfal* (1875) gibi çocuk dergileri yayın hayatına girer (Okay, 2006, s. 516). Bu dergilerden sonra yayın hayatına girmeye başlayan çocuk dergilerine; *Ayine* (14 Kasım 1875), *Arkadaş* (9 Ekim 1876), *Tercüman-ı Hakikat* (1880), *Aile* (27 Mayıs 1880), *Bahçe* (22 Ekim 1880), *Çocuklara Arkadaş* (1 Nisan 1881), *Çocuklara Kıraat* (23 Aralık 1881), *Vasıta-i Terakki* (28 Nisan 1882), *Mecmua-i Nevresidegân*(1882/1883), *Etfal* (14 Ocak 1886), *Teşvik* (19 Nisan 1886), *Nümune-i Terakki* (7 Nisan 1887), *Debistan-ı Hired* (14 Nisan 1887), *Çocuklara Talim* (16 Aralık 1887), *Parça Bohçası* (1889/1890) dergilerini örnek verebiliriz (Küçük, 2010, s. 222).

Osmanlı Devleti döneminde Tanzimat'tan sonra başlayan çocuk gazetesi ve çocuk dergisi yayıncılığı Avrupa'da 18. yüzyılda başlar. 1722 yılında çıkmaya başlayan *Leipziger Wochenblatt für Kinder* ve *Nidergaschisches Wochenblatt für Kinder* ilk çocuk dergileri olarak kabul edilmektedir (Duman & Doğdu, 2015, s. 203).

Çocuk edebiyatının ayrı bir çalışma alanı olarak kabul edilmesiyle birlikte diğer çocuk edebiyatı türlerinde olduğu gibi çocuk dergileri ve gazeteleri giderek yaygınlaşmaya başlar. Bu bağlamda çocuk edebiyatı ile ilgili yayınların Türkiye dışında yaşayan soydaşlarımız arasında da gelişip ilerlediğini görürüz. Özellikle Balkanlar'da yaşayan Türkler, dillerini, kültürlerini yaşatmak ve çocukların dil ve düşünce gelişimini desteklemek ve ana dili öğretimine yardımcı olmak amacıyla yaşadıkları ülkelerde Türkçe çocuk dergileri ve gazeteleri çıkarmaya başladılar. Bunların başında, Üsküp'te 1957-1972 yılları arasında Birlik gazetesinin çocuk dergisi olan *Tomurcuk*, *Sevinç* çocuk dergileri gelir (Okumuş, Kaçar & Kaçar, 2013, s. 269). Bulgaristan'da 1944-1989 yılları arasında yayınlanan *Eylülcü Çocuk*, *Filiz* çocuk gazeteleri ilk akla gelen diğer yayınlardır (Akgün, 2016, s. 58).

Bu çalışmada 1992-2019 yılları arasında Bulgaristan'da Türkçe yayınlanan Filiz çocuk gazetesinde yer alan yazılar türlerine göre incelenecektir. Böylece Türkiye'de hakkında fazla bilgiye sahip olunmayan Filiz çocuk gazetesinin çocuk edebiyatı ve Türkçe öğretimi alanında tanınarak gazeteyle ilgili farkı çalışmaların da yapılmasına katkı sunmak amaçlanmıştır.

## Yöntem

Çalışmada nitel araştırma türlerinden olan doküman analizi kullanılacaktır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Kuzu, 2013, s. 109). Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir. Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin & Strauss, 2008; Akt. Kıral, 2020, s. 173). Bu bağlamda Filiz gazetesinin ulaşabildiğimiz sayıları taranarak yıllara ve sayılara göre gazetede yer alan edebi türler incelenecektir.

## Evren ve örneklem

Çalışmanın evrenini Filiz çocuk gazetesinin bütün sayıları oluşturmaktadır. Filiz gazetesi 1992-2019 yılları arasında 27 yıl yayın hayatını sürdürmüş bir çocuk gazetesidir. Çalışmanın örneklemine 2011-2019 yılları arasında yayınlanan 123 sayı oluşturmaktadır.

## Veri toplama aracı

Veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler çalışmanın yöntemine uygun olarak incelenmiş ve Filiz çocuk gazetesi içerik analize tabi tutulmuştur. Yapılan araştırma sonucunda gazetede yer alan yazı türleri tespit edilerek incelenmiştir.

## Bulgular

Çalışmaya konu olan 123 gazete tarama yoluyla incelenerek içerik analizi yapılacaktır. Yapılan inceleme sonunda çalışmanın amacı doğrultusunda tespit edilen türler bir tablo halinde verilecektir. Elde edilen bulgular doğrultusunda gazetede yer alan türlerle ilgili değerlendirmeler ve bu yazı türlerinden örnekler bu bölümde yer alacaktır.

Sürelî yayınlar çocuk edebiyatının önemli bölümünü oluşturur. Çocuklar her zaman bir hikâye, masal, şiir kitabı ya da bir roman alıp okumayabilirler. Fakat takip ettikleri bir sürelî yayında, çocuk edebiyatının her türünden örnekler bulabilirler. Bunun yanında karikatür, fıkra, bilmece, bulmaca, gibi eğlenceli tür ve etkinlikler sayesinde hem eğlenip hem de öğrenebilirler. Çocuk gazeteleri zevkli ve eğlendirici yazılarıyla çocuklarda ilgi uyandırır. Onlara edebiyat zevki ve sanat kültürü kazandırır (Ercan & Akpınar, 2014, s. 110). Ayrıca bu tür yayınların her sayıda çocuklara değişik sürprizler yapması, bazı okurlara hediyeler vermesi, çocukların kendilerine ait yazıları, resimleri bu yayınlarda paylaşmalarına imkân olması sürelî yayınları ilgi çekici yapmaktadır. Çocuk edebiyatı alanındaki sürelî yayınlar devamlılığını ve ilgi çekiciliğini koruyabilmek için okurlarını da sürece dâhil ederek içeriklerini okuyucularından gelen talep ve istekler doğrultusunda şekillendirmeye çalışırlar. Böylelikle okuyucular, dergiyi ya da gazeteyi sahiplenirler.

Bizim çalışmamıza konu ettiğimiz Filiz gazetesi 1992-2019 yılları arasında Bulgaristan'da Türkçe yayınlanmış, 27 yıl yayın hayatını sürdürmeyi başarmış bir çocuk gazetesidir. Gazete Muharrem Tahsin ve arkadaşları tarafından çıkarılmıştır. Muharrem Tahsin 2007 yılında vefat edinceye kadar gazetenin



yayın müdürlüğü görevini sürdürmüş, Tahsin'in vefatından sonra gazetenin yayın müdürlüğünü Osman Solakov devralmıştır. Gazetenin künyesine baktığımızda şu bilgileri görürüz.

Yayın Müdürü: Osman Solakov.

Dizayn: Nuri Numan.

Yayın periyodu: 15 günde bir.

Dizgi: şermin Tahsin.

Fiyatı: 0.20 Leva.

Gazetenin dizgisini yapan şermin Tahsin, gazetenin kurucularından Muharrem Tahsin'in kızıdır. Muharrem Tahsin çocuk edebiyatı alanında da çalışmalarını alan bir yazardır. Çocuklar için yazdığı hikâyelere "Gel Kulağına Söyleyeyim" adlı eserinde yer vermiştir.

Filiz çocuk gazetesinin kurucularından biri olan ve başlangıcından kapanışına kadar derginin sayfa düzenini yapan Nuri Numan, Sofya'da Türkoloji eğitimi görmüş hâlâ Sofya'da yaşayan bir Türkologdur. Filiz gazetesinin fikir babası Muharrem Tahsin'dir. Gazete fikri Bulgaristan'da faaliyet gösteren, Hak ve Özgürlükler Hareketi tarafından desteklenir. Gazetenin kurucuları arasında Sevinç Solakova, Ahmet Tımsı, İsmail Çavuş, şaban Kalkan, İslam Beytullah Erdi yer alır. Gazetenin ilk çıktığı yıllarda baskı sayısı 4000-5000 arasındadır. Zamanla bu sayı 500'e kadar düşer ve 2019 yılında gazete kapanır.

Gazetenin muharrem Tahsin'den sonraki yayın müdürü Osman Solakov Filiz'in baskı sayısının azalmasını Bulgaristan'da Türkçenin zorunlu ders olmaktan çıkıp seçmeli ders olmasına bağlamaktadır. Türkçenin zorunlu ders olmaktan çıkıp seçmeli ders olmasıyla Türkçe ders alan öğrenci sayısı 100.000'den 6000'e kadar inmiş ve Filiz gazetesinin okur sayısı da azalmıştır (Türkiye'nin entelektüel birikimi (2023) *Bulgaristan'da Türkçenin Filiz'i 22 yaşında* <<https://www.dunyabizim.com/dunyada-kultur/bulgaristanda-turkacenin-filizi-22-yasinda-video-h18837.html> 18.01.2023> tarihinde erişilmiştir).

### **Filiz gazetesinin şekil özellikleri**

Gazete renkli baskıya sahip, her sayı 12 sayfadan oluşmaktadır. Hacim olarak kâğıdı büyüklüğünde dergi formunda basılmıştır. Gazetede ilk sayfada sol üst köşede gazetenin adını görüyoruz. Gazete isminin olduğu bölümün üstünde "Okudukça büyüyoruz- büyüdükçe okuyoruz" sloganı yer almaktadır. İsmi olduğu bölümün sağ üst kısmında ağaç filizini andıran kalın bir çizgi üzerine iki küçük yaprak çizilerek gazetenin baş harfi "F" resmedilmiştir. Hemen bu resmin altında Kiril harfleriyle ve Latin harfleriyle "FİLİZ" yazısı yer almaktadır. Gazete başlığının altında gazeteye ait; basım yılı, sayısı, tarih ve fiyat bilgilerine yer verilmiştir. Bu bilgilerin altında "Ülkemizde Türkçe tek çocuk gazetesi" ibaresi yazmaktadır.



Şekil 1. Filiz çocuk gazetesinin künyesi.

Gazete seviye ve içerik olarak daha çok ilköğretim çağındaki öğrencilere ve çocuklara hitap eden bir içeriğe sahiptir. Fakat dergiye gönderilen resimlerden ve yazılardan gazetenin lise düzeyinde okuyucularının da olduğunu görmekteyiz. Bunun nedeni Bulgaristan'da Filiz gazetesinden başka Türk çocuklarının takip edebilecekleri Türkçe süreli çocuk yayını olmayışıdır. Gazetede çocuk okurlar tarafından gönderilen, şiir, mektup, resim, mani, bilmece hemen her sayfada yer almaktadır.

Gazetenin 3. sayfası sağ sütün okurlardan gelen mektuplar için ayrılmıştır. Bu köşede okuyuculardan gelen mektup içerikleri ve çocukların gazeteden istekleri, gazeteyle ilgili görüşleri yayınlanmaktadır. Aşağıda gazeteye çocuk okurlardan gelen bir mektup örneği yer almaktadır.

Gazetenin 5. sayfasında her çocuk dergisinde, gazetesinde görmeye alıştığımız “Biliyor musunuz?” bölümü yer almaktadır. Bu bölümde her konuda bilgiye, ilginç haberlere yer verilmektedir.

Filiz gazetesinin orta sayfaları 6. ve 7. sayfa hikâye ve masal türünde yazılara ayrılmış. Bu sayfalarda yayınlanan öykü ve masalların çocuklar tarafından ilgiyle okunmaları için yazı içeriğiyle uygun açıklayıcı, tamamlayıcı resimlerle süslenerek yayınlandığını görüyoruz. Gazetenin 8. sayfasındaki “Filiz Kalemler” bölümü okurlardan gelen yazılara ve resimler için ayrılmış.

Filiz gazetesinin Bulgaristan'da yaşayan Türk çocuklarına ana dillerini doğru kullanma konusunda rehberlik ederek önemli bir görev üstlendiğini söyleyebiliriz. Gazetenin 9. sayfası “Ana dilimiz Türkçe” başlığını taşımaktadır. Gazetenin bu bölümünde gazeteye gönderilen yazılarda görülen yazım yanlışları bir çizelge halinde yayınlanarak doğru yazımlarının nasıl olması gerektiği açıklanmaktadır. Bu bize yazılı anlatımda yazım yanlışlarının düzeltilerek öğrencilere geri bildirimde bulunmanın ve böylelikle yazım yanlışlarının pekişmeden düzeltilmesinin önemini hatırlatmaktadır. Yine bu bölümde atasözleri ve deyimlerin anlamlarına, bazı Türkçe kelimelerin anlamlarına ve Bulgarcadaki karşılıklarına yer verilmektedir.

Gazetenin 10. sayfasında okuyucular tarafından gönderilen, bilmeceler, fıkralar, kare bulmaca ve sudoku bulmaca yer almaktadır. Gazetenin bu sayfası, gülmece, bilmece, eğlence, oyun bölümüdür.

Filiz çocuk gazetesi içeriğini okurlarından gelen istekler üzerine şekillendiren bir anlayışa sahiptir. Bu açıdan gazetenin 11. sayfasında okurların talepleri doğrultusunda, futbol takımlarının, şarkıcıların, film yıldızlarının, Türkiye'de televizyonlarda yayınlanan dizilerdeki oyuncuların resimleri, posterleri yer almaktadır. Bu resimlerin, posterlerin dışında aralık ayının ikinci yarısında yayınlanan sayılarda yeni yıl

için takvim verilirken, eylül ayının ikinci yarısında yayınlanan sayılarda çocuklara haftalık ders programı hediye edilmektedir.

Gazetenin son sayfası 12. sayfadır. Bu sayfada Filiz gazetesinin çevre bilincini geliştirmek için yapılan haberler ve yazılar yer almaktadır. Gazetede çevre bilinci oluşturmak amacıyla “Filiz Çevre Kulübü” kurulmuş ve her sayıda kuluibe yeni üye olan çocukların resimleri bu sayfada yayınlanmaktadır. Ayrıca bu sayfada gazetenin o sayısının yayınlandığı tarihlerde doğan çocukların doğum günlerini kutlayan mesajlar da yer almaktadır.

Filiz çocuk gazetesinde yer alan edebî türlerin dağılımı

## Hikâye

Hikâye çocuk edebiyatının çok okunan türlerinden biridir. Çocuk edebiyatı kavramı ortaya çıkmadan önce de çocuklar sevdikleri yazarlara ait hikâyeleri okuyarak büyümüşlerdir. Çocuk edebiyatı klasikleri içerisinde değerlendirilen hikâyelerin çoğu özde çocuklar için kaleme alınmasalar da çocukların beğenileri ve ilgileri onları çocuk edebiyatı alanında ilk akla gelen eserlerden yapmıştır. Türk edebiyatında Ömer Seyfettin’in hikâyeleri, dünya edebiyatında Daniel Defoe, Jules Verne’nin eserleri bu durumun örnekleridir.

Filiz çocuk gazetesinin her sayısında bir hikâyenin yer aldığını görüyoruz. Bu hikâyelerin çoğunluğu Bulgaristan’da yaşayan yazarlardan olmakla beraber Türkiye’den, Makedonya’dan, Kosova’dan gönderilen hikâye örneklerine de rastlamaktayız. Bu hikâyeler Filiz’in 6. sayfasında yer almaktadır. Gazetede kendisine ayrılan bölüme yerleşmeyen bazı uzun hikâyelerin devamını bir sonraki sayıda yayınlanmaktadır. Bazen hikâye için ayrılan sayfada iki kısa hikâye aynı anda yayınlandığı da olmaktadır. Gazetede yer alan hikâyelerin dili açık, anlaşılır ve gazetenin okur kitlesinin seviyesine uygundur. Gazetede hikâyeleri yayınlanan yazarlar, kendi ülkelerinde ve Türkiye’de çocuk edebiyatı alanındaki çalışmalarlarıyla bilinen yazarlardır. Bu yazarlardan bazıları şunlardır: Osman Solakov, Muharrem Tahsin, Mehmet Güler, Hasan Latif Sarıyüce, Lütfü Seyfullah, Fahri Kaya, Nadiye Ahmet, Georgi Mişev, Kazım Memiş, Latif Karagöz, Ali Samedoğlu, Ahmet Tezcan, Gülten Dayıoğlu, Ömer Seyfettin, Niyazi Birinci, Mustafa Ruhi Şirin, Mevlâna İdris Zengin.

## Masal

Çocukluk çağının ilk edebî ürünleri olan masallar çocuk edebiyatının en temel türü olmuştur. Masal çocukların dil ve düşünce gelişimine katkı sunarken onların hayal güçlerinin sınırlarını genişletir. Masal dinlemek çocuklarda dinleme becerilerinin gelişmesini sağlarken okul çağındaki çocukların da okuma ve anlama becerilerinin gelişmesini destekler. Bu nedenle Filiz çocuk gazetesinde her sayıda bir masala yer verilmiştir. Gazetede Ezop, La Fontaine, Grimm kardeşlerden alınma masalar, Makedon, Türk, Portekiz, Polonya halk masalları, Mevlana İdris Zengin, Ali Akbaş, Mustafa Ruhi Şirin, Gülten Dayıoğlu gibi yazarlara ait sanat masalları da yer almaktadır. Hikâye örneğinde olduğu gibi masal için ayrılan gazete sayfasına sığmayan masalların devamı bir sonraki sayıda yayınlanmaktadır. Bazen de aynı sayfada iki kısa masalın birlikte yayınlandığını da görmekteyiz.

## Şiir

Çocukların seyerek okudukları türlerden birisi de çocuk şiirleridir. Filiz çocuk gazetesinde diğer türlere göre en fazla şiir yer almaktadır. Bu şiirlerin bir bölümü, Bulgaristan, Makedonya, Yunanistan, Kosova ve Türkiye’den bilinen, dünyaca tanınan şairlerin şiiriyken bazı şiirler gazetenin okuyucu kitlesini oluşturan çocuklardan gelen şiirlerdir. Gazetede şiirleri yayınlanan şairlere Hüseyin Köse, İsa Cebeci,

Sabri Alagöz, Naim Şaban, Şermin Şaban, Şaban Kalkan, Osman Baymak, Nurten Remzi, Necati Zekeriya, Lütfü Seyfullah, Mustafa Ruhi Şirin, Tevfik Fikret, Nazım Hikmet, Ahmet Kutsi Tecer Sabahattin Ali, Ali Akbaş'ı örnek verebiliriz. Türk şairlerden Nazım Hikmet gazetesinin yazı kadrosu tarafından ilgiyle takip edilmekte, doğum ve ölüm yıldönümlerinde gazetesinin ilk sayfasında resmine ve şiirlerine yer verilerek anılmaktadır.

## Deneme

Bir düşünce yazısı olan deneme türü olarak çocuk edebiyatı türleri arasında olmasa da çocuklar için hazırlanan dergilerde, gazetelerde deneme örneklerine rastlamaktayız. Filiz çocuk gazetesinde en az yer alan tür denemedir. Gazetede yer alan denemeler çocuklara okuma alışkanlığı kazandırma, onlarda iyilik, güzellik duygusunu geliştirme amacıyla yazılan deneme örnekleridir.

## Mani

Anonim halk edebiyatı nazım türü olan mani çocuk edebiyatı içerisinde de yer alan bir edebiyat ürünüdür. Maniler kısa mısralardan ve tek dördlükten oluşmaları nedeniyle okunması, söylenmesi ve ezberlenmesi kolaydır. Bu nedenle çocuklar tarafından kendi aralarındaki oyunlarda, eğlencelerde sevilerek okunan, söylenen eserlerdir. Filiz çocuk gazetesinde yer alan maniler gazeteye okurlar tarafından gönderilmektedir. Bunlar Bulgaristan'ın farklı bölgelerinde söylenen mani örnekleridir.

## Bilmece

Anonim halk edebiyatı türlerinden bir başkası olan bilmece, çocukların ilgisini çeken türlerdendir. Çocuklar büyüklerine ya da akranlarına bilmeceler sorarak hem eğlenir hem de öğrenirler. Bilmeceler çocukların hızlı ve analitik düşünme becerilerini geliştirmesi bakımından dil ve düşünce gelişimine katkı sunarlar. Ayrıca çocuklar kendi aralarındaki oyunlarda sordukları bilmeceleri bilenlere ödül verirken, bilmeyenlere de cezalar vererek hoşça vakit geçirirler. Filiz gazetesinde şiir türünden sonra en çok yer alan ikinci tür bilmecedir. Gazetede yer alan bilmeceler okuyucular tarafından gönderilmiştir.

## Fıkra

Mizahî fıkralar eğlendirirken düşündürülen, her yaşta insanın hoşuna giden halk edebiyatı ürünleridir. Süreli çocuk edebiyatı yayınlarında olmazsa olmaz bölümlerden birisi de mizah, gülmece bölümleridir. Filiz çocuk gazetesinde 10. sayfada yer alan “*gülmece, bilmece, eğlence, oyun*” bölümünde sayıları 3 ile 5 arasında değişen fıkralara yer verilmiştir. Bu fıkralar arasında “*Gabrovolu fıkraları*” ve “*Nasrettin Hoca fıkraları*” çoğunluktadır. Gabrovolu fıkralarında adı geçen “Gabrovo” Bulgaristan'ın tam merkezinde bir şehirdir. Bu şehrin sembolü kuyruğu kesik bir kedidir. Bu sembol Gabrovoluların dillere destan olmuş şakaları, mizahî yönü ve cimriliklerinden kaynaklanmaktadır. Kuyruksuz kedinin anlamı kedinin kapıdan daha çabuk girmesi ve evi soğutmamasıdır. Gabrovolular, Türkiye'deki Karadenizliler gibi mizah sever insanlardır. Bu nedenle 1972 yılında eski bir deri fabrikasını *mizah ve yergi evi* olarak müze haline getirmişlerdir (Bulgaristan radyosu (2023). *Gabrova mizah ve hiciv evi 50. yılını kutluyor*. <<https://bnr.bg/tr/post/100144314/gabrovoda-mizah-ve-yergi-evi-40-yasinda>, adresinden 19.01.2023> tarihinde erişilmiştir).

## Kitap özeti

Filiz çocuk gazetesinde deneme türünden sonra en az yer alan tür kitap özettir. Bunun sebebi ise deneme ve kitap özetlerinin okurlar tarafından gazeteye gönderilmesidir. Gazetenin bazı sayılarında çocukların okudukları kitapların özetini gazeteye göndererek yayınlanmasını istediklerini görmekteyiz.

## Bilgilendirici yazılar

Gazetede yayınlanış sıklığı açısından şiir ve bilmeden sonra üçüncü sırada olan yazı türü bilgilendirici yazılardır. Çocuk dergilerinde ve gazetelerinde sıklıkla gördüğümüz bir tür olan bilgilendirici yazılarda hemen her konuda bilgiye yer verilmektedir. Dünyadan, Türkiye’den derlenen bu yazılar genç okurlara bilim, teknoloji, icatlar, tıp, sosyal medya, doğa olayları, hayvanlar âlemi gibi konularda bilgiler vermektedir.

Filiz çocuk gazetesinde bu türlerin dışında okuyucular için hem eğitici hem de eğlendirici etkinlikler de yer almaktadır. Bu amaçla gazetenin her sayısında “*kare bulmaca*”, “*sudoku*”, “*sözcükleri eşleştirme*”, “*resimler arasındaki farkları bulma*” gibi değişik etkinlikler bulunmaktadır. Gazetenin “*Sözlük*” bölümünde sözcüklerin, atasözleri ve deyimlerin anlamları ve bunların doğru kullanımlarına dair örnekler, Türkçe yazım kurallarıyla ilgili bilgiler olmak üzere farklı konularda açıklamalar yer almaktadır. Bu yönüyle gazete Bulgaristan’da ilköğretim çağındaki öğrenciler başta olmak üzere bu bölgede Türkçe konuşan, Türkçe okuyup yazan her yaşta okuyucuya ana dili öğretimi konusunda katkı sağlayan bir süreli yayındır. Bunun sebebi Bulgaristan başta olmak üzere Balkanlarda yaşayan Türk çocukları için önemli bir yayın organı olan gazete yayın hayatını 27 yıl sürdürmüştür. Gazetenin kurucuları ve yayın ekibi dinamik bir yayıncılık politikası takip ederek gazete içeriğini zamanın gereğine göre yenilemişlerdir. Filiz çocuk gazetesini incelediğimizde internetin ve bilişim teknolojilerinin yaygınlaşmaya başladığı 2000’li yıllardan sonra gazetede sosyal medyada yer alan kişilere ve bilgilere de yer verildiğini görmekteyiz. Okuyucularla iletişim kurmak için gazetenin yayınlandığı ilk yıllarda mektup adresi paylaşılırken sonraki sayılarda okuyucularla iletişim kurmada ve gazeteye yazı göndermede elektronik posta adresinin de kullanıldığını, gazetenin yeni sayılarının facebook üzerinden paylaşıldığını görüyoruz.

Tablo 1: Filiz çocuk gazetesinde yer alan yazı türlerinin yıllara göre dağılımı

Yıl	Hikâye	Masal	Şiir	Deneme	Mani	Bilmece	Fıkra	Kitap özeti	Bilgilendirici yazı	Gazete sayısı
2011	15	15	86	2	51	65	54	4	43	15
2012	15	16	112	6	53	78	50	7	52	16
2013	15	15	63	3	52	81	41	5	38	15
2014	12	12	65	-	37	63	34	7	45	12
2015	15	16	102	1	57	97	55	7	52	16
2016	15	15	98	3	54	83	51	4	47	16
2017	10	11	82	1	74	52	34	5	35	11
2018	13	13	86	1	26	55	38	1	50	11
2019	11	11	90	3	13	50	35	1	49	11
Toplam	121	124	784	20	417	624	392	41	411	123

## Tartışma ve sonuç

Masal, efsane, ninni, halk hikâyeleri gibi sözlü edebiyat ürünlerinin yeniden kaleme alınmasıyla ilk örneklerini gördüğümüz çocuk edebiyatı alanında gün geçtikçe özgün, yeni eserler verilmiş ve böylece çocuk edebiyatı eserleri tür ve içerik açısından zenginleşerek geniş kitlelere ulaşmayı başarmıştır. Matbaanın icadıyla kitap sahibi olmanın hem kolaylaşması hem de ucuzlaması çocukların kitaba ulaşımını kolaylaştırdı. Avrupa’da sanayi devriminden sonra insanların hayat standartlarının yükselmesi, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek çocuk kitaplarının çoğalmasını sağladı.

Böylece çocuklar sadece kendileri için yazılan eserleri okumakla yetinmeyerek yetişkinler için yazılmış nitelikli eserleri de okudular. Bu durum çocuk edebiyatı yazar ve yayıncılarını çocuklar için kitap dışında farklı yayınlar hazırlamaya sevk etti. Böylelikle dergi, gazete, çizgi roman gibi süreli yayınlar çocuk edebiyatı içerisinde yer almaya başladı.

Avrupa'da ilk örneklerini veren süreli çocuk yayınları Tanzimat'ın getirdiği yeniliklerle birlikte Osmanlı Devleti'nde de ilk örneklerini vermeye başladı. Matbaanın yaygınlaşması gazete ve dergi sayısının çoğalmasını sağladı. Bu gelişmelerden sonra süreli çocuk yayınları hızla artmaya başladı. Cumhuriyetin ilanından ve harf devriminden sonra başlayan okullaşma ve okuryazar oranındaki artış, çocuk yayınlarına olan ilgiyi artırdı. Harf devriminden sonra çıkmaya başlayan *Ateş* (1930), *Çocuk sesi* (1932), *Afacan* (1934), *Yavrutürk* (1936), *Gelincik* (1936) ve *Şen Çocuk* (1945) gibi dergiler yayın hayatına başladı (Kuyucu ve Kırık, 2020). Bu dergiler dışında gazetelerin adıyla çıkan *Tercüman Çocuk*, *Milliyet Çocuk*, *Türkiye Çocuk* gibi çocuk dergileri Türkiye'de süreli çocuk yayınlarının öncüleri oldular.

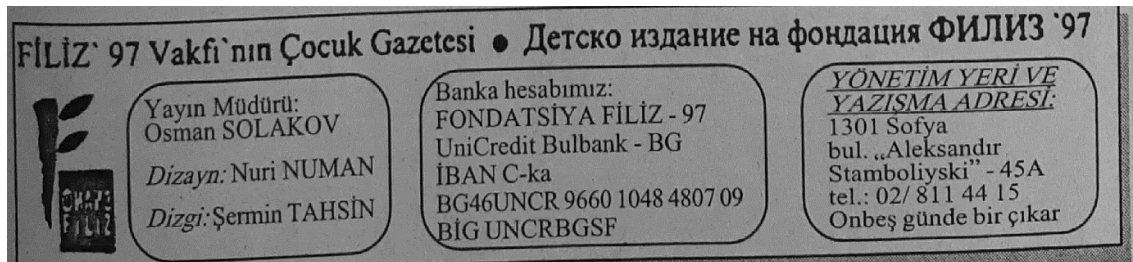
Türkiye dışında yaşayan Türkler de yaşadıkları ülkelerde çeşitli yayın faaliyetleriyle dil ve kültürlerini yaşatırken bir yandan da çocuklara dönük yayınlarla onların hem ana dillerinden kopmalarını engellemişler hem de çocuk edebiyatı alanında kendi edebiyatlarını oluşturmuşlardır. Bunlar arasında yer alan Bulgaristan'da yaşayan Türkler, Filiz çocuk gazetesiyle uzun bir süre Türkçenin sesini sadece Bulgaristan'da yaşayan soydaşlarımıza değil, Makedonya, Kosova, Türkiye ve Kıbrıs' a kadar duyurmuşlardır.

1992-2019 yılları arasında 27 yıl yayın hayatını sürdüren Filiz gazetesinde çocukların ilgilerini çekecek, onlara okuma ve yazma alışkanlığı kazandıracak türlere ve etkinliklere yer verilmiştir. Gazete aynı zamanda çocukların kendi yazdıklarını ve okuduklarını paylaşacakları bir ortam hazırlamıştır. Gazetede yer alan edebî türlere baktığımızda sırasıyla: şiir, bilmece, mani, bilgilendirici yazı, fıkra, masal, hikâye, kitap özeti, deneme türlerinin okuyucuya sunulduğunu görmekteyiz. Gazetede yer alan yayınların ilk sıralarında manzum eserlerin olması çocukların ölçülü, kafiyeli, ahenkli çocuk edebiyatı türlerini çok okuduklarını, beğendikleri şiirleri, manileri ezberlerler. Bu manzum türler çocuklarda estetik zevkin gelişmesine de katkı sağlar. Düz yazı türünde bilgilendirici yazıların çokluğu, gazetenin okur kitlesinin çocuklar olması nedeniyle onlardaki merak duygusuna hitap eden ilginç haberlerin ve bilgilerin bu bölümde sunulmasındandır. Bilgilendirici yazılardan sonra fıkraların gelmesi çocukların mizahı sevmelerinin bir işaretidir. Bu tür yazılar çocukları eğlendirirken düşündürülen ve eğiten yazılardır. Fıkralardan sonra gazetenin her sayısında bir hikâyeye ve masala yer verilmiştir. Bu yazılar hem Türk edebiyatından hem de dünya edebiyatından seçkin örneklerdir. Gazetenin kurucusu Muharrem Tahsin ve arkadaşlarının aynı zamanda yazar ve şair olmaları bu gazetede Türk ve dünya edebiyatından tanınmış isimlerin eserlerine yer verilmesini sağlamıştır. Bu durum ayrıca gazetede yayınlanmak üzere seçilen eserlerin nitelikli olmasını da beraberinde getirmektedir. Gazetede en az yer verilen düz yazı örnekleri deneme ve kitap özettir. Bunun sebebi ise bu türlerdeki yazıların gazeteye okuyucularca gönderilmesidir. Çocuklar okudukları kitaplara ait özetleri ve kendi yazdıkları deneme türündeki eserleri gazeteye göndermekte ve bunlar arasından seçilenler gazetede yayınlanmaktadır.

Sonuç olarak Filiz gazetesi sadece bir çocuk gazetesi değil, Bulgaristan'da ve Balkanlarda yaşayan Türk çocuklarının okuma, yazma alışkanlığı ve zevki kazanmalarına, Türkçenin yaşatılmasına, ana dili öğretimine de katkı sağlamıştır.

**Kaynakça**

- Acer, E. G. (2021). Osmanlı mizah basınının bir temsilcisi: Latife Gazetesi (1874-1875). *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 99-117.
- Akgün, A. (2016). *Bulgaristan Türkleri çocuk edebiyatı (dönemler-temsilciler-türler)*. Ankara: Bengü Yayıncılık.
- Duman, D. ve Doğdu, M. (2015). Erken cumhuriyet dönemi çocuk dergilerinde tasarruf bilinci oluşturma çabaları, *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, XV/31, 201-221.
- Ercan, A. N. ve Akpınar, Ş. (2014). Eski harfli bir çocuk gazetesi: Sadâkat/Etfâl, *Tübar -XXXVI-* Güz, 109-130.
- Gezmen, B. (2019). Bir eğitim aracı olarak çocuk dergileri “Mavi Kırlangıç” çocuk dergisi, *Erciyes İletişim Dergisi*, Cilt 6, Sayı 1, 59-80.
- Kemiksiz, Ö. (2021). Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 973-992.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi, *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 15, 170-189.
- Koç, R. (2007). Tanzimat ve meşrutiyet dönemi aydınlarının Türk dilinin eğitimine ve yapısına bakışları, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, Sayı 33, 11-25.
- Kuyucu, M. ve Kırık, A. M. (2020). Geçmişten günümüze Türkiye’de çocuk dergiciliği ve günümüz çocuk dergilerinin oluşturduğu fırsatlar. A. M. Kırık (Ed.), *Geleneksel medyada çocuk ve iletişim* içinde (ss. 13-38). Ankara: Çizgi kitabevi.
- Kuzu, A. (2013). Veri toplama yöntem ve araçları. A. A. Kurt (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 93-115). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Küçük, S. (2010). İlk Türkçe çocuk dergileri ve “Çocuklara Mahsus Gazete”, *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 24, 221-257.
- Okay, C. (2006). Eski harfli çocuk dergileri, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, Cilt 4, Sayı 7, 511-518.
- Okumuş, S., Kaçar, H. ve Kaçar, E. (2013, 14-16 Kasım). *Makedonya’da Türkçe yayınlanan bir çocuk dergisi: Tomurcuk (şekil, muhteva ve yazar kadrosu açısından inceleme)*. (Ed. A, Balaban ve B, Çağlayan) Tiran-Arnavutluk. *Uluslararası dil ve edebiyat çalışmaları konferansı “Balkanlarda Türkçe” bildiri kitabı 2. cilt*, içinde (268-275). Tiran: Üniversitesi Hëna e Plotë Press.
- Şimşek, H. (2001). XIX. Yüzyıl çocuk dergiciliği ve eğitsel işlevleri üzerine, *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı 151, 1-9.
- Bulgaristan Radyosu (2023). *Gabrova mizah ve hiciv evi 50. yılını kutluyor*. <<https://bnr.bg/tr/post/100144314/gabrovoda-mizah-ve-yergi-evi-40-yasinda>, adresinden 19.01.2023> tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye’nin Entelektüel Birikimi (2023) *Bulgaristan’da Türkçenin Filiz’i 22 yaşında* <<https://www.dunyabizim.com/dunyada-kultur/bulgaristanda-turkce-nin-filizi-22-yasinda-video-h18837.html> 18.01.2023> tarihinde erişilmiştir.

**Ek**

Resim 1. Filiz çocuk gazetesinin künyesi.



Resim 2. Filiz çocuk gazetesine çocuklar tarafından gönderilen resim örneği.

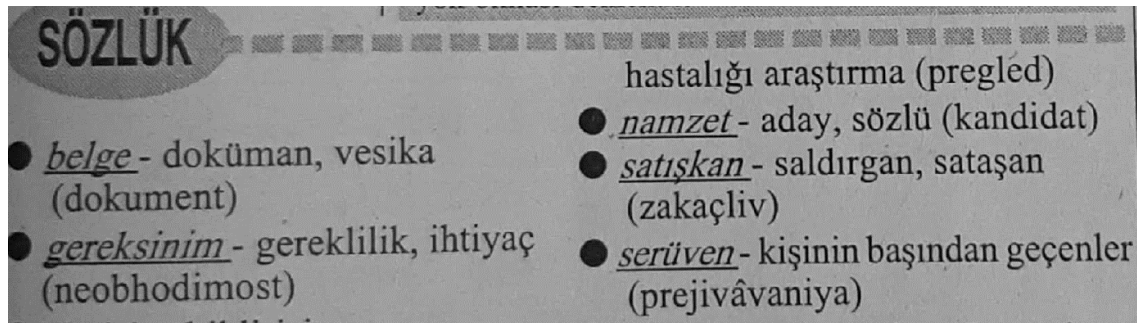
Yazılarınızdan SEÇTİK	
Yanlış	Doğru
annadım	anladım
annatı	anlattı
astane	hastane
baardı	bağırdı
şihir	şiiir

Resim 3. Çocukların gazeteye gönderdiği yazılarda tespit edilen yazım yanlışlarının düzeltilerek doğru yazımlarının gösterilişine örnek.





Resim 4. Filiz çocuk gazetesine okuyucular tarafından gönderilen bir mektup.



Resim 5. Kelime öğretimiyle ilgili bir örnek.

# BİR ÇUVAL GÖZLÜK

(Öykü)

(6. sayfada devam ediyor)

Çocuk gözlüklerinin her birini ayrı ayrı seviyor ve kendi eseri olduğu için onlara değer veriyordu.

Bir gün...

Bir gün çocuk müthiş bir gerçeği farkettiler: Ay gözlüğünü takmadığı zaman ay'ı göremiyordu. Müzik gözlüğünü takmadığı zaman şarkıyı işitmiyordu.

Pazartesi gözlüğünü takmazsa o günün pazartesi anlamıyordu.

Balık gözlüğünü takmazsa ba-

lık tutamıyordu.

Menekşe gözlüğünü takmazsa menekşenin kokusunu duymuyordu.

"Aman Allahım, bana ne olmuş böyle" dedi. Ve artık yeni şeyler görmek, yeni şeyler öğrenmek istemedi. Çünkü gördüğü şeyler için yeni gözlükler yapmaktan yorulmuştu.

Yorulmuştu.

Mevlâna İDRİS  
Türkiye

Resim 6. Mevlâna İdris Zengin'in Filiz çocuk gazetesinde yer alan bir hikâyesi.

# BENİM OĞLAN FOTOĞRAFLA BÜYÜYOR

*İçimde acısı var yemişi koparılmış bir dalın,  
gitmez gözümde hayali Halice inen yolun,  
iki gözü bir bıçaktır yüreğime saplanmış  
evlât hasretiyle hasreti İstanbul'un.*

*Ayrılık dayanılır gibi değil mi?  
Bize pek mi müthiş geliyor kendi kaderimiz?  
Elâleme haset mi ediyoruz?  
Elâlemin babası İstanbul'da hapiste,  
elâlemin oğlunu asmak istiyorlar  
yol ortasında  
güpegündüz.  
Bense burda rûzgâr gibi  
bir halk türküsü gibi hürüm,  
sen ordasın yavrım,  
ama asılamıyacak kadar küçüksün henüz.  
Elâlemin oğlu katil olmasın,  
elâlemin babası ölmesin,  
eve ekmele uçurtma getirsin diye,  
orda onlar aldı göze ipi.*

*İnsanlar,  
iyi insanlar,  
seslenin dünyanın dört köşesinden  
dur deyin,  
cellât geçirmesin ipi.*

**Nâzım HİKMET RAN**

Resim 7. Nazım Hikmet'in Filiz çocuk gazetesinde yayınlanan bir şiiri.

## 10. Edebiyatın kılcal damarları: taşrada edebiyat dergiciliği/Sivas örneği: Sühan dergisi<sup>1</sup>

Evren KARATAş ÜLGER<sup>2</sup>

**APA:** Karataş Ülger, E. (2023). Edebiyatın kılcal damarları: taşrada edebiyat dergiciliği/Sivas örneği: Sühan dergisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 143-157. DOI: 10.29000/rumelide.1316238.

### Öz

Dış, dışarı anlamlarına gelen ancak daha çok bir ötekileştirme niyeti taşıyan taşra sözcüğü, günümüzde bir mekân kavramı olmanın ötesine geçmiş ve bir ruh iklimini tanımlamaya başlamıştır. Taşra; can sıkıntısının, durağanlığın, sıradanlığın, mahrumiyetin, muhafazakârlığın ana yurdu olarak tanımlansa da aslında taşıdığı sıcaklık, güven ve aidiyet duyguları sayesinde önemli bir potansiyeli ve meydan okumayı da barındırmaktadır. Taşrının tanımlarına inat, taşra deviniminin en iyi yansıdığı alanlardan biri de taşra dergiciliği olmuştur. Uzun süre merkez dergilerinin manevi hegemonyası altında ve mütevazı koşullarda yollarına devam eden taşra dergileri günümüz edebiyat muhitlerini besleyen ve heyecan getiren önemli kılcal damarlar olmuşlardır. Edebiyat dergilerinin sağladığı genç ve hevesli isimlere yol açma, edebiyat içi sorunların tartışılacağı bir zemin oluşturma, yeni akımların ve türlerin kitlelere duyurulması, yeni çıkan yayınların ve isimlerin eleştirel zeminde değerlendirilmesi gibi birçok imkân, taşra dergilerinde de merkez dergiler kadar etkili biçimde sunulmaktadır. Bunun en temel nedeni günümüzde taşra dergilerinin etkilerinin teknolojik gelişmelerin ve iletişim olanaklarının artmasıyla genişlemesidir. 2003-2008 yılları aralığında, 18 sayı olarak Sivas'ta yayımlanan Sühan Dergisi de taşra dergiciliği anlayışını kırarak geniş kitlelere ulaşan, Türk edebiyatına deneme Şiir gibi türlerde yeni eserler kazandıran, o dönemin etkili isimlerini çevresinde toplayan edebi bir atmosfer kurmuştur. Bu çalışmada, kapanmış bir taşra dergisi örneği olarak Sühan Dergisinin bütüncül bir bakış aşışıyla ve edebiyat tarihi açısından taşıdığı önem çerçevesinde değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, doküman tarama ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmış, Sühan Dergisinden elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Taşra, taşra edebiyatı, edebiyat dergiciliği, Sühan, Sivas

## Capillaries of literature: literary magazines in countryside/example of Sivas: Sühan magazine

### Absract

Countryside, meaning mostly meaning offshore, away from the centre of life has surpassed the meaning of alienation and started to portray a inner/spiritual condition. Though countryside is mostly defined to be boring, constant, ordinary, deprived, old-fashioned with its charm, peace, and sense of belonging there it also contains a significant potential and challenge. As a response to the biased meaning of itself countryside journalism has proved the precession of the countryside life. Despite being innerly under the hegemony of central journals and keeping up under modest conditions countryside journals, has become a significant source feeding its circle and capillaries bringing excitement to modern day literature. Literary journals providing inspiration and a path for younger names, forming a foundation for literary debates, advertising new literary movements and

<sup>1</sup> Çalışmaya sağladığı katkı için Sühan Dergisi Editörü Sayın Hüseyin KAYA'ya teşekkür ederim.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (Sivas,Türkiye), ekaratas@cumhuriyet.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6598-5080 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: .15.05. 2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316238]

Adres  
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
e-posta: editor@rumelide.com  
tel: +90 505 7958124

Address  
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
e-mail: editor@rumelide.com,  
phone: +90 505 7958124

genres, newly published works and names receiving feedback and criticism and further opportunities is executed just as good as central journals in countryside journals. Major cause of this happening is that countryside journalisms influence expanding with the growth of technological innovations and communication opportunities. Published between 2003-2008 as 18 issues in Sivas, Sühan Magazine along others also formed an atmosphere aimed to reach a bigger audience by breaking the chains of the misinterpretations over the countryside journalism, providing newly written essays and poetical works, preparing document subjects that weren't touched upon in the past and most importantly assembling the influential names of its age. In this work it is aimed to view and evaluate the encased Sühan Magazine as an example of countryside journalism and its significance. In this research document scanning and descriptive analysis are used and data received from Sühan Magazine are inspected with content analysis technique.

**Keywords:** Countryside, Countryside Literature, Journalism in Countryside, Sühan, Sivas

“Taşradan geldi çemen mülküne bigâne deyü  
Devr-i gül sohbetine lâleyi iletmediler”

Necatî

## Giriş

Teknolojinin dayattığı küreselleşme taşrayı yok mu etmektedir? Dünya artık tek ve büyük bir “memleket” midir? Taşranın yitimine bir ağıt mı yakmalıdır? Taşranın kendine ait sıcaklığı, insana verdiği aidiyet ve güven duygusu, insanı kucaklayışı kayıp mı olmaktadır? Tanzimat döneminden bugüne kabul gören Batılılaşma, medenileşme algısına göre Türkiye Batı'nın taşrası mıdır?, gibi taşranın toplumsal düzeydeki anlamlarını içeren bir çok soru üretmek mümkündür.

Günümüz dünyasında kitle iletişim araçlarının ulaştığı en ücra mekânlar bile aynışmakta, farklılıklar, tatlar, kokular, dokular kaybolmaktadır. Bu durum en çok da mekânda kendini hissettirmektedir. Yörelere, memleketler, “bizim orala”r artık hafızada koruduğu tüm anlam alanlarından kopmakta ve tek tipleşmektedir. Bu sıradanlaşmayı Tanıl Bora “Kültür Endüstrisi” kavramıyla bağ kurarak şöyle analiz etmektedir, “Taşrada birçok il ve irikyım ilçe merkezi, şehir kültürünün ürünleriyle ve imgeleriyle alışveriş içinde. Kültür endüstrisi, davranış kodlarına ve imge paketlerine doldurduğu şehirliliği genişleyen ölçekte ve mekânda pazarlıyor” (Bora, 2010, 41).

Geçmişte taşra büyük şehre göçme hayalleri kuran kitlenin yurdu iken günümüzde metropollerden kaçmak isteyen kentliler, taşrada bir parça toprak bulup derme çatma da olsa bir hayat kurmanın peşindedirler. Taşranın ruhunda da biraz bu vardır: Derme çatmalık, şimdilik, idareten, geçici çözümlerle yol almak; kalıcı çözümleri hep ertelemek. Taşra kavramını birçok, farklı bileşene göre tanımlamak olasıdır. Taşra konusunda alanyazın tarandığında ve ortaya konan tanımların ortak yönleri belirlendiğinde şöyle bir özellikler listesi oluşturmak mümkündür:

Taşra can sıkıntısının, durağanlığın ve sıradanlığın ana yurdu olarak tanımlanır. Ancak sahiden de öyle midir? Coşkun tam da bu tanıma uyacak biçimde taşrayı “Yaşamın dinamiği devinim, değişim, dönüşüm değil; yinelemedir. Aynılık vardır her şeyde” biçiminde tanımlar. Coşkun'a göre taşranın taşıdığı bu hâlet-i rûhiyenin temelinde taşrada her açıdan yaşanan seyreltilmiş durumu yatar. Zira taşra nüfus, mekânlar ve mekânları donatan eşyalar açısından da seyreltilmiş durumdadır. Bu yapı taşraya bir ıssızlık görüntüsü verir. Bu durum sadece görüntüde kalmaz taşra insanını çevreleyen bir ruh hâline, davranışlar silsilesine dönüşür (1995, 388).

Durağanlık ve sürekli yineleme hâli bir tür döngü yaratır taşrada. Birbirini izleyen benzer günler taşrada en küçük bir hareketin bile çok büyük algılanmasına yol açar. Taşrayı mekân edinen Türk romanlarında ve öykülerinde de taşradaki kente ya da kasabaya gelen her kamu görevlisi büyük bir ilgiyle karşılanır. Taşralı bu yeni ama bir o kadar da garip, tuhaf yabancıyı büyük bir dikkatle gözlemler. Bir süre sonra bu yabancıyla taşralılar arasında bir çatışma patlak verir ve olay örgüsü bu çekirdek çatışma etrafında şekillenir. Kimi zamanda taşralılar kendi yaşam döngüleri içindeki gelişim aşamalarına karşılık gelen törenleri bu taşra durağanlığını kıran çok önemli olaylar olarak görürler (Coşkun, 1995, 389). Örneğin taşradaki evlenme, boşanma, çocuk sahibi olma, ölüm gibi yaşam eşikleri birer tören hükmünde değer görür. Bu sıra dışı akış içerisinde edinilen izlenimler günlerce taşra ahalisinin ana sohbet konusunu oluşturur. Kutlamalar, teselliler taşra insanı için vaz geçilmez görevlerdir. Taşra insanı ancak bu biçimdeki davranışlarıyla taşranın yeknesak ruh hâline karşı koymaya çalışır.

Ancak gerek Bora gerekse Coşkun taşrayı tanımlayan bu eylemsizlik hâlinin taşra insanında bir tür meydan okumaya dönüştüğünü ve verimli bir döngü başlattığını vurgular. Merkezin taşrayı sürekli olarak sığ olmakla suçladığı bir yaklaşımda taşra tam tersi bir derinliğe evrilir. Cumhuriyet dönemi Türk tarihi dikkatle izlendiğinde periferi olarak tanımlanan taşranın merkezin tercihlerinin karşısında bir güç olarak belirdiği ve Türkiye'nin siyasi kaderini belirlediği görülür. Kısacası taşra söylendiği gibi eylemsiz ve kadere teslim olmuş yeknesak bir yurt değildir (Bora, 2010, 57; Coşkun, 1995, 389).

Taşranın yarattığı duygusal iklimi en iyi tanımlayan ve literatüre çok kıymetli bir kavram armağan eden ise Nurdan Gürbilek olmuştur. Gürbilek bu kavramı “taşra sıkıntısı” tamlamasıyla ifade etmiş ve taşra sıkıntısı sosyal bilimler alanında ittifakla kabul görmüş bir kavrama dönüşmüştür. Gürbilek taşra sıkıntısının sadece bir mekân olarak taşrada hissedilen bir daralma kavramı olmadığını, mekândan münezzeh olarak şehrin tam göbeğinde de his olunabileceğini belirtmiştir,

“Taşra sıkıntısı, adını verelim buna; taşra sözcüğüne yalnızca mekâna ilişkin bir anlam yüklemeyen, yalnızca köyü ya da kasabayı kastetmeden; onları da; ama onların ötesinde, şehirde de yaşanabilecek bir deneyimi; bir dışta kalma, bir daralma, bir evde kalma deneyimini, böyle yaşanmış hayatları ifade etmek için” (Gürbilek, 2016, 55).

Taşranın sıklıkla yan yana geldiği bir başka kavram ise muhafazakârlıktır. Bu durum taşranın geleneklerle kurduğu bağla ilgilidir. “Taşra, muhafazakâr ideolojinin yurdudur sahiden. Sadece desteğini, oylarını, kadrolarını oradan devşirdiği için değil; taşra her zaman geleneğin son kalesi, geleneğin “gizli gücü”nün pınarı olarak telakki edildiği için de” (Bora, 2010, 52). Taşranın gelenekle kurduğu bağ bir tür aidiyet meselesi olarak da görülmelidir. Merkez kendisini ne kadar “Batılı ve modern” olarak tanımlıyorsa taşra da kendini geleneksel ve muhafazakâr olarak tanımlamaktadır. Bora, bu durumu taşranın merkezinin kendisine karşı yönelttiği dışlama refleksine karşı duyduğu öfkeyle ilişkilendirmektedir (2010, 47).

Pekdemir ve Susam'ın taşra tanımında ise “mahrumiyet” vurgusu vardır. Taşra aslında bu mahrumiyet duygusunun çok da farkında değildir. Pekdemir bu tanımlamaya “mahremiyet ve masumiyet” sıfatlarını da ekler ( Pekdemir, 2010, 86). Taşranın bir mahrumiyet mekânı olduğu merkezden taşraya atanan kamu görevlileri ve onların çevreleri tarafından dile getirilir. Bu durum adeta bir serzenişe dönüşür. Bu duygusal atmosferi Nurdan Gürbilek çarpıcı biçimde şöyle söze döker, “Taşranın kendisini taşra olarak ayrıştırabilmesi için, kendisinden esirgenmiş bir başka yaşantının, kıyasına itildiği bir merkezin farkına varması, kendisini onun gözüyle görmesi, onun karşısında kendisini eksik, yoksun hissetmesi gerekir. Taşranın ufku her zaman büyük şehirdir” (Gürbilek, 2016, 57).

Taşra gerek maddi olanaklar gerekse hizmetler noktasında kısır bir yer olarak algılanır. Susam, bu durumu Türk edebiyatı üzerinden şöyle aktarır, “Taşra bizim edebiyatımız ve edebiyatçımız için uzun

yıllar bir sürgün yeri olarak içselleştirilmiştir. Mahrumiyet bölgesi... Meşrutiyetten sonra halk, yurttaş kavramları üzerinden taşraya bakış biraz değişse de bütünüyle bu algıdan taşra kurtulamaz” (2015, 76).

Taşrayı iyi betimleyen Nuri Bilgin Ceylan filmlerinde de sürekli olarak taşradan çıkıp gitmek isteyen ancak bunu bir türlü başaramayan bir karakter vardır. Taşrayla yan yana gelebilecek bir başka duygu da gitmek isteyip de gidememe halidir. Bir tür eylemsizlik yaratan bu hal, taşra insanını için bir tür idetik dönüşür. Taşranın bunalımından, daralmışlığından, yoksunluğundan, aile ilişkilerinin yersiz sıkı fıkı hâlinde uzaklaşmak isteyen taşralı için gitmek bir tür hedefe, ulaşılmak istenen hayale dönüşür. Bu durum özellikle taşralı genç nüfusta gözlemlenir. Taşranın genç yerlileri için taşra bir hapisane, kendileri de birer tutsaktır adeta, “Hem ‘ne uzayıp kısalma’ anlamında taşra olmaya devam ediyordur taşra; hem de ağza bir parmak şehirlilik balı çalıyor, böylelikle oradan gitmeye tahrik eden bir meydan okumadan esirgiyordur yerlileri, tutsaklarını” (Bora, 2010, 39).

Taşra sözlük anlamına vurguyla ekseri bir mekân algısı yaratsa da taşranın zamanla da ilgisine bakmak gerekir. Çiğdem’in de belirttiği gibi taşra zihinlerde çoğunlukla bir nostalji bağlamı oluşturur. Taşra âlem içinde sanki geçmişe asılı kalmış ayrı bir âlem gibidir. Taşraya yönelik turizm faaliyetlerinin temelinde de bu yerel doku ve geçmişe koruma hâlini görme isteği vardır. Yerli ya da yabancı turist kısa bir zaman da olsa kendi dünyasından kopmak bu yeni âlemde asılı kalmak ister. Taşra sadece bir mekân değil, zamanla mekânın birleştiği bir kronotopur.

“‘Orası’ taşra kavramını doğuran bir mekânın, kimi zaman bir tinin, bazen bir dönemin, kısaca ‘yer’le ‘an’ın, ‘durum’la ‘ruh’un birbirine girdiği; taşrayı odağa alırsak, içerden kendini yücelten, dışarıdan bastırılan bir belirsizliğin adıdır. Yerle ilgili olarak taşranın sunduğu bedahat, zamanla ilgili olarak bir alacakaranlığa dönüşür. Yerle kendisini tanımlamak bir güç meseleyse, taşra bunu geçmişe giderek yapar; zamanla kendisini tanımlamak, taşranın elinde hiç bitmeyecek bir yazıklaşmayla tamamlanacaktır” (Çiğdem, 2010, 103).

Dünyanın büyük ve tek bir köy hâline dönüştüğü bu küresel yapıda taşranın ve merkezin sınırlarını çizmek kolay değildir. Hatta Işık’ın deyişiyle, küreselleşmenin ve kapitalizmin etkisiyle artık merkezin ve taşranın bir bulamaç haline geldiği bir “taşrapol” halinden söz etmek hiç de ütöpik bir yaklaşım olmayacaktır (Işık, 2015, 37). Zaten Bora da merkezin taşraya yönelik yukarıdaki tanımlamalarına karşın kendine doğru yönelen taşralıları kapsayacak fiziksel imkânlardan da düşünsel bir tavırdan da uzak olduğunu dile getirir. Merkez dışladığı taşrayı hifzedecek bir niyet de ona üstün gelecek bir nitelik de barındırmamaktadır kendinde. Ancak taşradan merkeze, imkanlara, hayallere doğru yapılan göç dalgaları, merkezin çevresine ister gecekondular bölgesi deyin, ister getto, isterseniz periferi deyin, taşranın kendini yaşattığı ve dayattığı yama türü şehirler kurmaktadır:

“Taşrayı sıfat anlamının olumsuz çağrışımlarıyla aldığımızda, sahiden, Türkiye’nin taşralı yüzüyle karşılaşmamak zordur, Dar ufuklar, kahredici bir yeknesaklık, boğucu bir taassup, iletişim evreninin -teknolojile daha da derinleşebilen- kısıtlılığı, cemaatlere sıkışmış kısır bir kamu âlem, yabancı olan her şeyi tuhaf bir bitkiymiş gibi algılayan ‘yabani’ bir hal, vasatlığın hizaya sokucu egemenliği... Sadece bozkır kasabalarında, Anadolu uçralarında değil, en modern ve “dünyaya açık” muhitlerde de görebiliriz taşralılığın yüzünü - ‘damıtılmış üsluplarla’ ... Türk modernizminin ezeli meselesi bu, Yerleşik şehir kültürü, büyük bir nüfus ve hızla kendisine akan taşrayı massedecek güçten ve ‘kalite’den yoksun. Sonuç, taşranın şehri kaplaması oluyor” (Bora, 2010, 40).

Bunun tam tersi bir durumda söz konusudur. Taşra da artık tarım ve hayvancılık ağırlıklı bir ekonomi modelini bırakmış şehirde olduğu gibi tüm ihtiyaçların marketten giderildiği, uydu antenlerin göğe doğru çevrildiği, modern hayatın sağladığı makineleşme çılgınlığına uyulduğu bir garip mahale dönüşmüş durumdadır. Artık taşra neresidir merkez neresi tanımlamak güçleşmiştir.

Laçiner Türkiye’de iki merkez olduğundan söz eder, Siyasi, idari merkez olarak Ankara ve ekonomik, toplumsal merkez olarak İstanbul. (2010, 36). Dışarı, dış anlamına gelen taşra sözcüğü Osmanlı Devletinin görkemli dönemlerinden itibaren İstanbul dışı tüm muhitler için kullanılmaya başlanmıştır.

Çaparlar 1864 tarihli “Vilâyet Nizâmnâmesi ile pilot bölge olarak seçilen Tuna Vilâyetinde ilk taşra uygulamalarının başlatıldığını, alınan olumlu sonuçlardan sonra nizâmnâme kararlarının Osmanlı'nın yirmi iki vilayetinde de uygulanmaya başlandığını belirtir (2014, ii). Hatta Tanzimat döneminden itibaren taşra bir sürgün yeri olarak işlev görmüş ve devlet hizmetinde bulunanlar için İstanbul dışı görevlendirmeler ceza hükmünde sayılmıştır. Tanzimat döneminden itibaren rota olarak seçilen Batılı anlayış nedeniyle idari yapının daha da merkezi ve güçlü olması için İstanbul'dan taşraya düzenli aralıklarla memur gönderilmeye başlanmıştır. Bazen sıradan bir taşra ataması bile İstanbul'da doğup büyümüş nesil için bir sürgün anlamı taşımaktadır. Cumhuriyet'in ilanından sonra ise Cumhuriyet'in ideallerini gerçekleştirmek üzere pek çok İstanbullu genç öğretmen, hemşire, doktor ve memur, ekmeğ parası uğruna taşraya doğru meçhul bir hicrete mecbur kalmışlardır. Turan, Cumhuriyet döneminde başkentini o dönem için taşra olan Ankara'ya taşınmasına rağmen İstanbul dışındaki tüm uzamın taşra olarak algılanmaya devam edildiğini belirtir. Bugün bile bu algının kısmen de olsa devam ettiğini söylemek mümkündür (2004, 51).

### 1. Taşra ve edebiyat

Türkeş, taşra kavramının edebiyat dünyamıza siyaset yoluyla ve II. Meşrutiyet'in ilanından sonra Türkçülük akımı aracılığıyla dâhil edildiğini belirtir. Bu ilk dönemde Ebubekir Hazım Tepeyran'ın *Küçük Paşası* (1910) ile başlayan süreçte Ömer Seyfeddin'in *Yalnız Efe* (1910), Refik Halid Karay'ın *Memleket Hikâyeleri* (1919). Halide Edip Adıvar'ın *Ateşten Gömlek* (1922), *Kalp Ağrısı* (1924), *Vurun Kahpeye* (1926), *Zeyno'nun Oğlu* (1928) Reşat Nuri Güntekin'in *Çalığışu* (1922), *Acımak* (1928), *Yeşil Gece* (1928), *Anadolu Notları* (1936), Selahattin Enis Aygen'in *Zaniyeler* (1924), Memduh Şevket Esenal'ın *Miras* (1925), Mahmut Yesari'nin *Çulluk* (1927) adlı eserlerinde Anadolu'dan taşra izlenimlerine yer verilir (2010, 160). Bu ilk dönem eserlerinde bir taşra mekânı olarak Anadolu daha çok sefaletin ve cehaletin eline teslim olmuş bir şekilde resmedilir. Türkeş o yıllardan günümüze Türk edebiyatındaki taşra anlayışında büyük bir değişim yaşanmadığını vurgular, “Merkezin çevreyi yuttuğu, unuttuğu günümüzde, tıpkı ilk gezi notlarında olduğu gibi, taşranın edebiyatta -ve medyada- bir yer bulabilmesi ancak uzaklık ve ürkütücülüğüyle, normal dışılığıyla, kendisini merkezde sayanların zihniyetini beslediği ölçüde olabiliyor” (2010, 197).

Haydar Ergülen de bu görüşe yakın bir tespitte bulunur. Ergülen şiirde değilse de Türk roman ve öyküsünde taşranın genellikle sıkıntı üreten, bunaltan bir atmosfer olarak sunulduğuna vurgu yapar:

“Taşraya ister bir mekân, ister bu mekânın ortaya çıkardığı, yaydığı bir zihniyet, ister başka coğrafyalara taşınan bir ruh olarak bakalım, dünyanın bütün edebiyatlarında, Rus, Amerikan, İngiliz, Fransız, taşranın; bir kasvetin, yalnızlığın, sıkıntının, taşınmakla kaçmak, uzaklaşmak, terk etmekle geçmeyen hali ve üslubu olduğunu görürüz. Taşra Türk edebiyatının da ana kanallarından biri olarak, bilhassa romanda ve hikâyede izler bırakmış, kimi edebî dönemlere, adını, ruhunu, sıkıntısını yazdırmış bir ruh, izlek ve üslûp birliğidir” (2010, 218).

Haydar Ergülen Cumhuriyet dönemi Türk şiirinin ilk dönemlerinde taşranın bir “taşra hülyası” içinde daha çok özlenen, mutlu anların geçtiği bir mekân olarak değerlendirildiğini belirtir. Ergülen, Rıfat Ilgaz, Necati Cumalı, Cahit Külebi gibi şairlerin inşa ettiği bu ilk dönemde şiirlerde daha çok “Sen ne güzel bulursun/Gezsen Anadolu'yu” duyarlılığı bulunduğunu belirtir (2010, 220).

Selim Temo Divan şiirinden başlayarak 1960 yılına kadarki Türk şiiri üzerinden taşra kavramını irdelediği çalışmasında farklı bir tespitte bulunarak taşrayı konu ya da mekân olarak seçen şiirlerin çoğunda “anlatıcının ya sürgün ya görev gezisinde ya da yolculuk hâlinde bulunduğunu” buna bağlı olarak şiirlerde hareket ögesinin ön plana çıktığını aktarır (2011, 352). Görüldüğü üzere taşra edebiyatımızda taşralılar tarafından anlatılmamıştır pek. Taşraya bakış bu nedenle içten bir bakış değil, iraksak bir bakıştır. Yazarlar ya da şairler taşraya mekân olarak yakınlaşırsalar da bakış açısı olarak

şehrin/merkezin odağındadırlar. Taşrada çıkan edebiyat dergileri bu açıdan edebiyatımıza bir taze nefes katarlar. Taşranın sesinin; taşrada doğan, büyüyen, eğitim gören, zaman zaman orayı terk etse de bu geçişlerin geçici olduğu, yine ona dönenler tarafından duyurulması edebî açıdan yenidir. Ergülen de Türk şiirinin aslında bir nev'i taşranın şiiri olduğunu, çünkü 1980 sonrası şiirde dâhil olmak üzere Türk şiiri diye bir kavramın oluşmasını sağlayan şairler kadrosunun taşra kökenli olduğunu belirtir. Cemal Süreya, Sezai Karakoç, Ece Ayhan, Gülten Akin, Turgut Uyar, Cahit Zarifoğlu. Süreyya Berfe, Abdülkadir Bulut taşralıdır ve aidiyet hissettikleri taşra atmosferini her fırsatta şiirlerinin kimyasına dâhil etmişlerdir (2010, 224). Turan'ın da benzer bir görüşü şu şekilde dile getirdiği görülür:

“İstanbul'un hâlâ kendini merkez, kendi dışını taşra görme eğiliminde olduğunu söylemişim ya, bu bir vehimden başka bir şey değildir. Şimdi kimin yaptığını ve nerede yayımlandığını anımsamıyorum ama 1960'ların sonlarıydı sanırım, Behçet Necatigil'in *Edebiyatımızda İsimler Sözlüğü* esas alınarak yapılmış bir taramada, nasıl hızla, Cumhuriyet'in ilanından sonra, İstanbul dışında doğmuş şair ve yazarların sayısının arttığı açık açık görülüyordu. Sadece bu da değil elbette, Türkiye'nin ilk toplu modernist çıkışı olan İkinci Yeni hareketi Ankaralı bir harekettir. Çıkış noktası Ankara'da yayınlanmakta olan Pazar Postası'dır. Bu oluşuma destek veren dergi de Ankaralıdır, önce Seçilmiş Hikâyeler adıyla yayınlanan Dost dergisi. Kaldı ki Garip Hareketi de Ankaralıdır. Garip'in üç şairinin de yaşamlarında Ankara çok önemli bir yer tutar. Bugünse, özellikle kitle haberleşme araçlarının yaygınlığı, hele hele, internet, bu merkez/ taşra karşıtlığını büsbütün ortadan kaldırmaktadır” (2004, 53).

Işık da Fethi Naci tarafından “Yalnızca edebiyatın ve edebiyatçının değil, dergilerin de başkenti İstanbul'dur,” denilerek hakir görülen taşra dergilerinin bugünkü edebî çerçeveyi çizen birçok başarılı edibe ilk kucağını açan muhitler olduğunu belirtir. Afyon Dinar gibi Anadolu'nun küçük bir şehrinde 1954-1957 yılları aralığında çıkarılan Şairler Yaprığı dergisi Cemal Süreya, Orhan Duru, Tarık Dursun K., Ahmet Oktay gibi pek çok kurucu ismin eserlerine ev sahipliği yapmış, Sincan'da şair Abdülkadir Budak tarafından çıkarılan Sincan İstasyonu taşrada çıkarılan bir dergi olarak pek çok değerli ismin edebiyat dünyasına kazandırılmasına öncülük etmiştir. Dolayısıyla taşra dergilerinin mütevazı imkânlar içerisinde taşralı birçok yazar ve şaire ilk şiirlerini, yazılarını yayımlama imkânı tanıdıklarını, katkı sağladıklarını kabul etmek ve haklarını teslim etmek gereklidir (Işık, 2015, 31).

## 2. Merkez/taşra karşıtlığının nedenleri

Merkez taşranın hem uzakta olmasını hem de kendine bağımlı olmasını talep eder. Taşranın merkeze yaklaşması tedirgin edici olmasının yanısıra merkezin taşra üzerindeki ezici statüsünü de sarsacağı için istenmez. Merkez bu konuda o kadar emindir ki kendinden taşra onun gözünde hep kurtarılması, geliştirilmesi, yardım edilmesi gereken bir ihtiyaçlı hükmündedir. Bu durum edebî metinler aracılığıyla da aktarılır. İstanbullu genç aydınlar ihmal edilmiş taşrayı aydınlatmak, bayındır hâle getirmek için özellikle Cumhuriyet dönemi metinlerinde taşraya yüzünü dönen idealistler olarak görülürler. Aslında bu bakış açısında elitizmin yarattığı bir tür ego sarhoşluğu vardır. Bu ego sarhoşluğunun bir süre sonra taşrayı hakir gören bir bakışa ve dile dönüştüğü gözlemlenir. Bozkurt bu durumu

“Merkezde, İstanbul'da odaklanan muktedirlerin oluşturduğu edebî kanon içerisinde taşraya hiçbir zaman yer yoktur. Taşra, ancak, kendi iktidarını kutsadıkları ve tuhaf bir şekilde sıradan yerelliklerini devam ettirdikleri müddetçe bir anlam taşır muktedirlerin gözünde. O yüzden hep bir folk söylemine, bir mazlumluk edebiyatına özendirilmek istenmektedir taşra mâdunları. Onlara göre taşradan merkezi yönlendirecek bir ses, bir dil oluşamaz. Onlar sadece Anadolu kültürü içerisinde bir renk bir farklılık olarak kaldıkları müddetçe ve bu toprakların geçmiş zenginliğini kendilerine hatırlatacak romantik bir araç olmaları ölçüsünde bir anlam taşıyacaktır” biçiminde eleştirel bir dille tespit eder (2004, 77).

Varlık da merkez taşra ilişkisini edebiyat üzerinden değerlendirdiği çalışmasında bu üstten bakan tavra dikkat çekerek aslında merkezin algısının tersine taşranın üretmek isteyen yazarlar için daha fazla imkân barındırdığından söz eder: “Eskiden olduğu gibi edebiyatçının Kâbe'si değil İstanbul. Hatta “merkez” olmanın getirdiği her türlü ayak oyunları, çıkar ilişkileri, denge hesapları vs. yüzünden



İstanbul'a yerleştiği için yeteneğinden uzaklaşan yazarlara dahi rastlanabiliyor" (Varlık, 2015, 27). Dara, merkezin seri ve sentetik üretimi pompalayan tavrının nicelikle karşılık bulduğunu, taşranın ise nitelik peşinde olduğunu belirterek bu görüşü destekler. Uzun yıllardır edebî çalışmalarını İstanbul'a göre taşra addedilen Bursa'da sürdüren Dara taşradan üretmenin avantajlarını ise şöyle dile getirir:

"Burada günlük hırslara kapılmıyorum. Günlük hırsların dayattığı şeyler yazmıyorum. Günlük ilişkilerden, gündelik modalardan daha az etkileniyorum. Bir kurumu, bir yayınevini, dergiyi, gazeteyi, semti, çok kısa bir süre sonra kırılıp küsüp dağılacak birkaç kişilik ahbab çavuş kümesini her şey sanma yanılığına kendimi kaptırmıyorum. Burada dünyayı ve insanı daha duru, daha doğru ve somut görüyorum. Burada çevreyi, dünyayı net gördüğüm gibi çevre ve dünya da beni daha net görüyor" (2004, 73).

Merkez taşra arasındaki bu ast üst dengesini vurgulayan ve *Le poète travaille* dergisi ekseninde yaşanan ilginç bir dergi hadisesine de, edebiyat tarihi açısından önem arz ettiğinden, burada kısaca değinmek yararlı olacaktır. Ahmet Bozkurt ve Vadi Çiçekli tarafından Erzincan'da çıkarılan *Le poète travaille* adlı dergi merkez edebiyatı temsil eden eleştirmenler tarafından ismi nedeniyle eleştirilir. "Taşralı" bir derginin böyle iddialı ve yabancı bir isim taşımamasını Turgay Fişekçi, Tuğrul Tanyol ve Ataoğulları Behramoğlu eleştirmişlerdir. Daha sonra Haydar Ergülen ve Enis Batur ise taşralı olarak tanımlanan derginin edebi mecraya yaptığı katkıları överek merkezin bu tavrını bir tür üstten bakma olarak değerlendirmiştir (2010, 241). Derginin yayıncısı Ahmet Bozkurt ise bu tartışmalarla ilgili serzeniş içeren şu satırları kaleme almıştır,

"Şimdilik evin en haylaz, en haşarı çocuğu Erzincan'da Vadi Çiçekli ile birlikte yayımladığım *Le poète travaille* dergisi. Taşradaki şiir hazırlıklarının direngen ve coşumcu bir ruhla dile geldiği örnek bir dergi *La poète travaill*e. Erzincan gibi bir taşra kentinde çıkan bir dergi olarak İstanbul'daki bazı iktidar odaklarınca hiç de hoş karşılanmadı bu dergi. Huzursuzluklarının ve korkularının nedenini basit bir dil kavgasına dönüştürerek asıl niyetlerini saklamaya çalıştı bu kişiler" (2004, 78).

Şair ve yazar kavramsal olarak bakıldığında zaten hep taşradadır, taşralıdır. Zira edebi üretim dışarıda olmayı, dışta kalmayı gerektirir çoğu kez. Hiç yoktan edebî üretim süreci bile bir yalnızlık, inziva gerektirdiğinden yazar için bir taşra sükûneti veren yazı masası ya da odası onun taşrası, yurdu olur (Işık, 2015, 40). Nitekim Polat Bulut tam da bu hissiyatla durumu şöyle izah eder: "Hayatım boyunca ben taşramı her zaman yanımda taşıdım. Benim taşram içinde yaşadığım odamdır" (Aktaran, Varlık, 2015, 25). Dara ise okuma yazma eylemi dışındaki her şeyin kendisi için taşra olduğunu belirtir,

"Her gerçek yazı ve selüloz tutkunu gibi ben de gerçek coğrafyamın, aslında tabii tarih umudumun, okuduklarım ve yazdıklarım olmasını istiyorum. Daha doğrusu böyle sanıyorum. Buna inanıyorum. Okuma yazma dışındaki her şey dışarıdır, taşradır, gurbettir. (...) Bütün 'yazar gibi yazarlar' için geçerli olan, benim için de geçerlidir; taşram, coğrafyam, merkez umudum, tarihim" (2004, 75).

Dergiler insanlara benzerler. Hepsinin bir doğumu, olgunluk yılları ve ölümleri vardır. Dergilerin edebî mecraya katkıları elbette kapsamlı başka bir araştırmanın konusu olmalı ancak burada edebiyat dergilerinin edebî bir muhit oluşturmadaki gücünden kısaca bahsetmek zorunludur. Daşkiran'ın da belirttiği gibi edebiyat dergileri kültür ve düşünce dünyamızda izler bırakan, farklı kuşakların kimlik inşası süreçlerine katkı sunan, bir direnç ruhu geliştiren, ötekileştirilenin elinden tutan, toplumun varoluş sancılarına eşlik eden ve çare üreten canlı birer organizma hüviyetindedirler (2012, 397). Batılılaşma etkisindeki Türk edebiyatının temsilcilerinin büyük çoğunluğu isimlerini ilk kez bir dergide duyurmuşlar, oradan aldıkları özgüvenle yollarına devam etmişlerdir. Edebiyat dergileri aynı zamanda bir okul hükmündedir. Genç yazar ve şairler örnek aldıkları ediplerin yazılarını dergilerden takip etme, bilgi dağarlarını geliştirme fırsatı bulurlar. Edebiyat dergileri bir yandan da toplumun ve dünyanın nabzını tutarlar. Yeni edebî yönelimler, gelişmeler, dünyanın bir ucundan bir yazarın çevirisiyle fark edilen yepyeni bir akım ancak edebiyat dergilerinin yayıcı etkisi sayesinde edebiyat tutkunu kitlelere ulaşır. Edebiyat dergileri düzenledikleri dosyalar ya da soruşturmalar sayesinde tartışmalı kavramların yeniden ele alınmasına, farklı düşüncelerin sesletilmesine imkân sunarlar. Ayrıca dergilerin

himayesinde yapılan yarışmalar yeni, yetenekli, genç ve hevesli ama olanakları kısıtlı yazar ve şair adaylarının isimlerini duyurmalarına vesile olurlar. Edebî dergiler yazın dünyasına canlılık kazandırır ve Cemal Süreya'nın Paul Valéry'den aktardığına göre dergiler edebiyatın laboratuvarıdır (2013, 267). Bu açıdan dergiler, eserlerin eleştirel bir bakışla buluşmasını sağlayarak edebî üretimin niteliğinin artmasını sağlarlar. En önemlisi de edebiyat dergileri ulaştıkları her okur için heyecan yaratırlar, tazelik ve umut taşırlar. Bunlar edebiyat dergilerinin hemen akla gelen etkileri olarak sıralanabilir. Peki, bu panoramik edebi görünüm içerisinde taşra dergilerinin yeri nedir?

### 3. Taşralı edebiyat dergileri

Taşra dergileri kısıtlı imkânlarla geniş kitlelere ulaşmayı uman mütevazı dergilerdir. Taşra dergileri için kullanılabilecek uygun sıfatlardan biri alçak gönüllülük olsa gerek ki bu hâl taşra insanına içkindir zaten. Anadolu insanları misali, taşra dergilerinin gözleri mahcup bir edayla yere bakar. Bu bir ruh atmosferidir, manevi bir iklimdir. Bu yapı aynıyle taşra edebiyat dergilerine de yansımıştır. Taşra dergileri merkez edebiyat dergilerinin “büyüklüğünü” hatta “abiliğini” alçak gönüllü bir tavırla kabullenmiş gibidirler. Haydar Ergülen merkez dergilerinin gücü karşısında biraz daha silik duran taşra dergilerinin hakkına sahip çıkmış ve bilinenin aksine Türk Edebiyatı'nda etkili olmuş dergilerinin önemli bir çoğunluğunun taşra kökenli olduğu tespitinde bulunmuştur:

“İstanbul dışındaki tüm şehirler ve kasabalar taşra sayılırsa ki en başta en büyük taşra Ankara olmak üzere, önemli şiir dergilerinin pek çoğunun çıkış yerinin taşra olduğu görülür. Bu dergilerin bir bölümü daha sonra yayımlarını İstanbul'da sürdürseler de bir fikir ve proje olarak tohumları taşrada atılmış dergilerdir. Taşra yalnızca taşrayı değil, hatta taşrayı hiç değil, daha çoğu da merkezi yani İstanbul'u etkileyen dergiler yayımlamışlardır” (2010, 235).

Ergülen kendi yapıtlarının da şiir içi sorunlara daha çok dikkat çeken taşra dergilerinde yayımlanmasından ayrı bir heyecan duyduğunu belirtir. Ayrıca taşra dergileri kısıtlı olanaklarla ve ekonomik sorunlara inat, hevesli bir grup taşralı edebiyatseverin cebinden çıkan, sıcaklığı olan dergilerdir (2010, 236-242). Turan da taşra da edebiyat dergiciliğinin daha atak ve canlı bir damar bulduğunu, İstanbul menşeli dergilerin ise daha çok maddi kazanca odaklı, tutucu bir tavır içerisinde olduklarını belirtir (2004, 53).

Güney Nair ise taşrada dergicilik faaliyetlerini yürütmenin zor taraflarından birinin maddi yüklerle mücadele etmek diğer tarafının da eleştiri kültürünün ötesinde yargılara maruz kalmak olduğunu belirtir. Taşradaki dergilerde yer alan metinler çoğu kez sınırları zorlayan tepkilerle karşılaşmakta ya da bu metinlere yönelik yoğun ve haksız bir eleştiri dili kullanılmaktadır (1999, 44-45).

Susam taşrada yayımlanan edebiyat dergilerini “merkezin dilini ve bakışını taklit edenler” ile “merkezi hiç umursamadan radikal ve bağımsız ilişkiler ağı içinde yeniçağın öznesine dair yeni sözü kurmaya aday” dergiler olarak iki başlığa ayırır ve ikinci dergi türünün yeni bir dünya kurmaya çaba gösterdiğini dile getirir. Bu açıdan taşra dergilerinin edebiyat gündemini belirlemede merkez dergilerinin önüne geçtiğini, artık taşra şairi/yazarı gibi bir algının da değiştiğini aktarır (2015, 78).

*Türkiye Edebiyat Dergileri* adlı orijinal bir çalışma hazırlayan Selçuk Küpçük'ün bu eserde taşra dergileri hakkında söyledikleri son derece kıymetlidir. Küpçük, taşra dergilerinin mütevazı koşullarda ve yine çay evi ya da bir işyeri yazıhanesi gibi mütevazı mekânlarda başlayan ve kısa sürede biteceği kesin olan hikâyelerinin çevrelerinde kümelenen bir grup insan için çok değerli olduğunu belirtir. Küpçük, Anadolu dergilerinin ömürlerinin neden kısa olduğunu ve kapanma gerekçelerini de şöyle açıklar,

“Sadece dergilerin çıkışları değil, kapanma gerekçeleri de her anlamda üzerinde düşünmemizi zorunlu kılan sonlanmalar. Ekonomik yetersizliklerin yanı sıra, başından itibaren kaç sayı çıkacağını bildirip ona göre yayını bitirenden (Ayane, 1998), ardından gelecek bir başka oluşumu hızlandırmak için kapanana (Atlılar, 1999), finansmanlarını karşılayan kitabevinin ticari olarak iflasını mazeret gösterenden (Bumerang, 2000), heyecanlarını yitirdiklerini belirtenlere (Geniş Zamanlar, 1990), “Sebeb Anadolu kitabevleridir” deyip dağıtım için oralara ulaştırılan dergilerin satış ücretlerinin geri gönderilmediğini ifade edenden (Ünlem, 1999), 26 Haziran 2004 tarihinde Resmi Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe giren 5187 Sayılı Basın Yasası’na atıfta bulunanlara (Edebi Pankart, 1997, Budala, 1998, Lika, 1998) ve yönetim ekibinin bir zaman sonra anlaşamamasının yayını durdurmak için yeterli olduğunu söyleyenlere (Düşünarı, 1996) kadar her derginin sonlanmasını bağladığı özel bir neden söz konusu” (2015, 9).

#### 4. Taşrada ilk basın yayım faaliyetleri ve Sivas’taki görünüm

İlk Türkçe gazete Takvîm-i Vekâyi’nin yayımından sonra 1884 yılında taşrada hayat bulan ilk gazete Mithat Paşa’nın teşvikiyle çıkarılan Tuna Gazetesi olmuştur. Bahri Menekşe ise Osmanlı Devleti’nin ilk gazetesinin 1828 yılında Mısır’da çıkarılan ve Türkçe olarak yayınlanan Vakay-i Mısıriye olduğunu belirtir. Takvîm-i Vekâyi gazetesi ise Osmanlı Devleti’nin İstanbul’da çıkarılan ilk gazetesidir (2019, 1). Bir nevi vilâyet gazeteciliği olarak tanımlanabilecek ilk taşra basın faaliyetlerinin amacı merkezle ilgili kararları taşraya iletmek, taşrayı bu yolla kontrol altında tutmak ve taşrada merkez lehine bir kamuoyu yaratmaktır. Bu amacın gerçekleşebilmesi için Tuna vilâyetinden sonra Erzurum, Konya ve Kastamonu’da da vilâyet matbaaları kurulmuş ve taşra basını güçlenmeye başlamıştır (Işıldak, 2014, 1-2; Menekşe, 2019, 1-3).

Anadolu basını Millî Mücadele yıllarında daha hızlı bir gelişme göstermiştir. Onun öncesinde İstanbul dışındaki basın faaliyetlerinin son derece sınırlı olduğu bilinmektedir. Güney Nair, Sivas basın tarihi üzerine yaptığı çalışmasında Anadolu basınının o yıllardaki durumunu şöyle özetler:

“Millî Mücadele yıllarının Anadolu basını, Türk basın tarihinin en onurlu, en yüz ağartıcı kesimini oluşturur. Bu dönemde Anadolu’da kimisi resmi vilâyet matbaalarında kimisi ya bir yük vagonunda oluşturulan ilkel bir matbaada ya da şapoğrafla, genellikle zor koşullar altında yayınlanan gazeteler, kurtuluş mücadelesinin sözcülüğünü yapmışlardır” (Nair, 1999, 44).

Sivas’taki Vilâyet matbaası ise Vali Elhaç Ahmet İzzet Paşa tarafından 1878 yılında faaliyete geçmiş ve Sivas gazetesi yayım hayatına başlamıştır. Ancak Güney Nair Sivas’ta basın faaliyetlerinin bu tarihten çok daha öncelere dayandığını, kentte yaşayan Ermeni azınlık tarafından Vicdan adıyla yayımlanan bir gazete olduğu yönünde bir malumatın olduğunu ancak bu bilgiyi teyit edemediğini belirtmektedir. Işıldak’ta bu görüşü desteklemekte ve Sivas’ta 1869 yılında Ermenice olarak sadece bir sayı çıkarılan Tsayn Sepasdatsvots (Sivaslının Sesi) gazetesinin ilk gazete olduğunu belirtmekte ve daha sonra 1870 yılında Mamulin Zankı (Basının Çan Sesi) ve Sev Hoger (Kara Topraklar) adlı iki Ermenice gazetenin daha Sivas’ta yayımlanmaya başladığını belirtmektedir. Ancak Işıldak bu görüşün arşivlerdeki kesintiler nedeniyle kesinlik taşımadığını da belirtmektedir. (2014, 3-4). Vilâyet yangınlarında arşivlerin yok olması ve gazete koleksiyonlarının iyi şekilde korunmamış olması bu bilgiyi ispata engel olmuştur (Nair, 1999, 59; Işıldak, 2014). Sivas Vilâyet gazetesinden sonra yayımlanan ilk özel gazete olan Kızılırmak 15 Ekim 1909 yılında yayımlanmış, bunu Millî Mücadele döneminde büyük yararlar sergileyen ve ilk basımı 14 Eylül 1919 yılında yapılan İrade-i Milliye izlemiştir. Sivas’ta yayımlanan ilk özel dergi ise 1914 yılında okurla buluşan Gençler Derneği dergisidir. Birlik Dergisi 1923-1924, Duygu ve Düşünce Mecmuası ise 1927 yılında yayımlanmıştır (Nair, 1999; Menekşe, 2019, 5, Işıldak 2014, 10).

Sivas’ta basın denilince Kamil Matbaası’na ayrı bir başlık açmak gerekir. Zira bu matbaa, vilâyet matbaasından sonra kentte kurulan ikinci matbaa olmasının aynı sıra Sivas’ın ilk özel matbaasıdır ve uzun yıllar Sivas halkının sesini duyurmaya çalışmıştır. 1930 yılında Kamil Yalçın tarafından kurulan matbaa 1970 yılına kadar basın faaliyetlerini sürdürmüş ve Ülke, Kızılırmak, Sivas Postası başta olmak üzere birçok gazetenin basımını gerçekleştirmiştir. 1949 yılında faaliyete başlayan Hakikat Matbaası ise

çok partili hayata geçilen yıllarda muhalefetin sesinin taşrada da duyulması yönünde adım atmış ve kent basınına çok seslilik kazandırmıştır. Matbaa Demokrat Parti'nin Sivas'taki örgütlenmesini destekleyen Hakikat gazetesinin basımını yapmıştır (Nair, 1999, 52-61, Işıldak, 2014, Menekşe, 2019, 6-7).

Sivas taşıdığı jeopolitik önemden dolayı merkez tarafından bürokrasinin taşraya açılan bir kapısı olarak görülmüş ve Mustafa Kemal Paşa tarafından da kongre yapılacak bir Anadolu şehri olarak tespit edilmiştir. Mustafa Kemal Paşa Sivas Kongresi'nin yarattığı etkiyi halka daha hızlı duyurabilmek amacıyla bir yayın organı hazırlanmasını salık vermiş ve İrade-i Milliye gazetesi böylece hayat bulmuştur. Sivas o yıllardan itibaren bu mirastan güç alarak basın yayım hayatının canlı olarak yürütüldüğü bir Anadolu kenti olma vasfını korumuştur (Nair, 1999, 60).

## 5. Bir taşra dergisi örneği olarak Sühan dergisi

1990'lı yıllarda hız kazanan Anadolu'da edebiyat dergisi yayıncılığı 2000'li yıllarda teknik imkânların yaygınlaşmasıyla beraber hızını biraz daha artırır. Büyük şehirlerde yayımlanan edebiyat dergilerinin otoritesine ve "kapalı yayım" anlayışına hissî bir başkaldırı olarak da değerlendirilebilecek taşra yayıncılığı esasında hep benzer hikâyelerin tekrarından ibaret gibi olsa da kimi dergiler emsallerinden farklı tavırda yayım ilkeleriyle hareket "merkez"inin yanında kendilerine yer bulabilmeyi başarmıştır.

Yayım hayatına 2003 yılında, Sivas'ta başlayan Sühan dergisinin yayım kadrosu; çoğunlukla isimleri ilk kez 1995-1996 yılları arasında yine Sivas'ta yayımlanan ve 13 sayı devam edebilen Rûzîgâr adlı edebiyat dergisinde görülen kalemlerden oluşur. Derginin ismini Şeyh Galib'in Hüsn ü Aşk adlı mesnevisindeki "Sühan" karakterinden aldığını, ilk sayının sunuş metninde yer alan

"Ol demde Sühan huzura geldi  
Kün emri gibi zuhura geldi"

dizelerinden ve "Sebeb-i Sühan" başlıklı sunuş yazısındaki "Ve nihayet Sühan Aşk ile Hüsn'ün arasındadır" ifadelerinden anlamak mümkündür (2003a,1).

İçerik bakımından geleneğin izinde olduğu her sayfasından fark edilebilen derginin yine sunuş yazısında yer alan "Sühan etrafında toplananlar olarak "söz"ün kutsiyetine inanmaktayız. Söz söylemenin beraberinde getirdiği yükümlülüğün de farkındayız. "Söz"ün ince ve incinen bir ruhu olduğu kanaatindeyiz" ifadeleri, derginin "tavır" yönünü öne çıkarması bakımından manidardır (2003a, 1).

Dergilerin ilk sayılarının sunuş yazılarında ortaya konan keskin ilkeler ve büyük hayaller Sühan dergisinde sade ve mütevazı ifadelerin arasına sıkıştırılmış kimi ithamlar ve kırgınlıklar da taşır: "Büyük iddialarla ortaya çıkmıyoruz. Çorak toprakların buruk yüzü insanları olduğumuzu unutmadan, soytarılığın, ukalalığın ve edebiyat mafyasının çanağına yanaşmadan söylemeye ve tutmaya çalışacağız "söz"ümüzü. Bir şeyleri değiştirme gayesinde ve gayretinde değiliz". Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere Sühan mütevazı, gelenekçi ancak yayım dünyasındaki mevcut işleyişten de rahatsız bir tutumla yayım hayatına başlar.

## 6. Sühan nasıl bir amaçla yola çıktı?

Sühan dergisi, mevcut edebiyat, sanat ve şiir anlayışına karşı sunuş yazılarında hayli protest bir tavır içindedir. Söz konusu yazılardan hareketle Sühan dergisinin var olan edebiyat anlayışından ve popüler yayıncılıktan rahatsız olduğu çıkarımını yapmak mümkündür:

"Hayatın, hayatların manadan uzaklaşmasına paralel; manası anlaşılır yahut hissedilir eserler görmek maalesef gün geçtikçe daha da zorlaşıyor sanat âlemimizde. Anlaşılamayan yahut

hissedilemeyen bir yığın kuru söz elden ele dolaşıyor pazarda... Bu sözlerin mağrur ve buldukları yere nasıl ulaştıkları şaibeli sahipleri birer üstad-ı azam edası ile seyrediyorlar ürünlerinin nasıl da kapışıldığını.”

diyerek itirazlarını dile getirir dergi etrafında toplanan yazarlar (2003b, 1).

Sühan dergisi “sayıklayan şair” ve “şuursuz edip” den rahatsızdır. Buna rağmen dergi ilk sayılarında Anadolu dergilerinde görülen tipik “ürün dergisi” havasında bir yayın anlayışını benimser. İlk sayfada, dergi künyesinin yanında Divan şairlerinden bir alıntı ve son sayfada klasik metinlerden bir nesir alıntısı ile farklı türlerde metinlere ara sayfalarda yer verir. Yayın sorumluluğunu Hüseyin Kaya'nın üstlendiği dergide Hasan Kaya, Tekin Şener, Münir Çakmak, Erhan Paşazade, Hüseyin Karacalar, Hasan Yurtoğlu, Yüksel Erol, Mehmet Aycı, İdris Ekinci ve Hasan H. Cesur yayın kurulunda olan isimlerdir.

17. sayıya kadar “iki aylık” periyotla yayımlanan dergi, 17. sayıda “Üç ayda bir yayımlanır.” ifadesini kullanır künyesinde. 18. sayı ise Sühan dergisinin yayın dünyasına veda ettiği son sayısıdır. Toplamda 18 sayı yayımlanan dergi Nisan 2003 yılında başlayan yayım hayatına Mayıs 2008 yılında veda etmiş ve 5 yıl yayımlanmıştır.

Sühan dergisinin ilk beş sayısı, farklı türlerde ve konularda ürünlerin yer aldığı bir dergicilik anlayışı ile devam eder ancak Sühan 6. sayıdan itibaren dosya konularıyla dikkat çekmeye başlar. Taşra dergilerinde çoğunlukla şahit olunan edebiyat araştırmaları, mülakat yahut kişiler için hazırlanmış özel dosyalar yerine Sühan dergisi, yayımlandığı şehirle özdeş bir konu seçer dosya konusu olarak: Kar (2004a). “Kar” temalı 6. sayının hemen ardından yayımlanan “Şiirsizlik” sayısı derginin dikkatleri üzerine çektiği ilk sayıdır. Şiir yıllıklarının, şiir ödüllerinin, şiir albümlerinin en parlak çağını yaşadığı bir dönemde mevcut şiir ve şair anlayışına kapılarını kapatan dergi, hayatına devam ettiği kalan sürede tematik yayın anlayışını benimser ve şiir yayımlamaz. Resimsiz, kapaksız, reklamsız, şiirsiz edebiyat dergisi anlayışı 7. sayıdan itibaren Sühan'ın kimliği hâline gelmeye başlar (2004b). Ayrıca tek renk olarak yayımlanan dergi aykırı kare ebadı ile de dikkatleri çekmeye başlamıştır.

## 7. Sühan dergisinde yayımlanan özel sayılar

Alim Yıldız, Tacettin Şimşek, Nimetullah Akın, Berat Demirci gibi akademisyenlik ve yazarlık kimliklerini bir arada yürüten kalemleri de ilk sene sonunda yazı kadrosuna dâhil eden Sühan dergisi “Şiirsizlik”e adanan 7. sayısının “Gelin Gülle Başlayalım Şiire” başlıklı sunuş yazısında, 2003 yılında yayımlanan şiir yıllıkları, şiir kitapları ve dağıtılan şiir ödülleri gerekçe göstererek şairle olan bağını değilse de şiirle olan bağını tamamen keser zira dergide ilerleyen sayılarda yazıları yayımlanan isimlerin neredeyse tamamı aynı zamanda şair kimliği ile de farklı dergilerde ürün yayımlayan isimlerdir (2004b, 1).

Sühan dergisi 8. sayısını da yine şiir üzerine ve çoğunlukla güncel şiiri hedef alan yazılarla ve şiir türüne yer vermeden yayımlar. 8. sayının “Katip Arzuhalim Yaz Yâre Böyle” başlıklı sunuş yazısında bir sonraki sayıda “başucu kitapları” dosyasının hazırlanacağı okur ve yazara duyurulur (2004c, 1).

9. sayı Sühan dergisinin yayın periyodunu ilk kez aksattığı sayıdır aynı zamanda. Haziran-Temmuz 2004 tarihi ile yayımlanan 8. sayıdan sonra, 9. sayı Kasım-Aralık 2004 tarihleri ile yayımlanır ve derginin isminde küçük bir değişiklik görülür. Sühan dergisinin isminin altına küçük puntolarla “edebiyat” kelimesi eklenmiştir. Ayrıca derginin sunuş yazısı da “Bu Dergi O Dergi Değildir, Heveslenmeyin” başlığını taşır (2004d, 1). Bu küçük değişiklik ve sunuş yazısındaki îma aslında 26 Haziran 2004 tarih ve 25504 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 5187 sayılı yasanın yürürlüğe girmesi ile ilgilidir.

İlgili yasadaki değişiklik ulusal ve yerel pek çok derginin, gazetenin kapanmasına ya da para cezası almasına neden olmuştur. Sühan dergisi Anadolu’da söz konusu yasaya aykırı hareket ettiği gerekçesi ile ikaz edilen dergilerdendir. Dergi, aradan geçen süre içerisinde resmî olarak kapatılmış, ardından aynı formatta ve 9. sayı olarak yayına hazırlanmıştır. 2004 yılı Anadolu’da yayımlanan pek çok derginin yayın hayatına veda ettiği yahut ancak ödediği cezalar sonrası yayımlanmaya devam edebildiği yıldır. Vivo, Kırklar gibi dergiler bu dönemde yayımına son veren önemli taşra dergileridir. Bu süreçte Sühan dergisinin oluşturduğu platform hayli ilgi görmüş, gazetelerin kültür sanat sayfaları yeni yasanın oluşturduğu mağduriyetlere yer vermiştir.

Dergi 2005 yılında yayımladığı 10. sayı ile Türk edebiyatında daha önce örneği görülmemiş bir özel sayı hazırlar. Taşrada yayımlanmış ve kapanmış edebiyat dergilerinin editörleri, dergilerinin hikâyesini anlatmak üzere Sühan dergisinde bir araya gelir. “Aşınaya aşına bigâneye bigâneyiz” başlığı ile çıkan sunuş yazısında Anadolu dergiciliğine duygusal odaklı bir yaklaşım sergilenir, “Dışardan bakıldığında hiçbir makul izahı yoktur çoğu zaman ve yel değirmenlerine savaş açmak kadar anlamsız, hatta çılgıncadır bir dergi yayımlamaya kalkışmak.” (2005a, 1) cümleleri ile başlayan yazıda Anadolu dergilerini yayımlayanlar “Mehlika Sultan’a Aşık Yedi Genç”e benzetilir.

Turan Karataş’ın “Kabuk Bağlamayan Yara, Taşra” başlıklı hacimli yazısını ilk sayfalarına taşıyan söz konusu dergide; Gurbet, İpek Dili, Kırağı, İnsan Saati, Taşra, Kertenkele, Hazan, Yitik Düşler, Kumyazıları, Polemik, İhlamur, Irmak Yazıları, Süveyda, Martı, Rûzigâr gibi yayımlandığı yıllarda adından söz ettiren dergilerin yanı sıra taşra dergilerinden bahseden genel yazılara da yer verilir (2005a). Sayfa sayısı artan ve artık dikkatleri üzerine çeken Sühan dergisi 11. sayısında da aynı temayı işlemeye devam eder ve bu sayıda Nazım Hikmet Polat’ın Kızılırmak dergisini anlattığı “Kızılırmak Kıyılarında” başlıklı yazısı derginin ilk sayfalarında okurla buluşur (2005 b, 3-5). Gelecek, Burak, Palandöken, Susku, Eşik, Kırkikindi, Kelime, Seviye dergilerinin yayın hikâyelerinin anlatıldığı 11. Sayıda Ertuğrul Aydın’ın Avaz isimli dergiyi anlattığı “Dergiciliğin Kült Duruş Noktasında ‘Avaz’ ” başlıklı yazısı yine dikkate değerdir (2005b, 13-15).

İki yılın sonunda artık tavrı ve tarzı ile yayın dünyasında yer bulan Sühan dergisinin 12. sayısı “Gâvur Dostlarımız” teması ile yayımlanır (2005c). Gelenekçi duruşuyla dikkat çeken derginin Batı edebiyatındaki isim ve eserlerin değerlendirildiği bir sayı ile yoluna devam etmesi hayli dikkat çekicidir. Dergide, yazarlar Dostoyevski, Albert Camus, Sartre, Tolstoy, Hesse, Borges, Anderson, Exupery, gibi isimlerin kendi üzerlerindeki etkilerini anlatırlar.

Sühan dergisinin edebiyat dünyasının dikkatini çektiği asıl sayı “Yenge” özel sayısıdır. Taşrada yayımlanan ve yıllar yılı konuşulmaya, okunmaya devam eden bu sayıda aslında yazarlardan eşleri ile tanışma süreçleri ve eşlerinin kendi dünyalarındaki yerlerini anlatmaları istenmiştir ancak gelen yazılardaki samimiyet ve kimi itiraflar derginin niyetini kısmen etkilemiştir. Yenge özel sayısında derginin eski yazarlarının yanı sıra Ethem Baran, Fuat Çiftçi, Metin Önal Mengüşoğlu, Halim Şafak, gibi farklı camialardan isimlerin yer alması yine dergi adına önemli bir kazanımdır. Başka dergilerde asla yan yana görünmeyen farklı düşüncede insanlar için Sühan dergisi 13. sayısı ile birlikte ortak bir mekân hâline gelmeye başlamıştır (2005d).

Tematik dergiciliğe yeni bir bakış getiren Sühan dergisi git gide artan hacmi ve zenginleşen yayın kadrosu ile 14. sayısını “oyuncak özel sayısı” olarak hazırlar (2006a). 15. sayısını Devlet Demiryolları’nın kuruluşunun 150. yılı münasebetiyle “İstasyon Özel Sayısı” olarak yayımlayan dergi artık her sayısı ile adından söz ettiren, merkezi taşraya taşıyan bir dergi hâline gelmiştir (2006b).

Sühan dergisinin hayatın içinden seçtiği temalar akademisyen, memur, muhafazakâr, milliyetçi, demokrat gibi birtakım kimlik örüntülerini bir kenara bırakan pek çok kalem erbabının ilgi odağı olmuş,

16. sayısında dergi “dede özel sayısı” ile okur karşısına çıkmıştır (2007a). 17. sayısını yayımlandığı şehre, Sivas’a, ithaf eden dergide Beşir Ayvazoğlu, Nazım Hikmet Polat, Mustafa Balel, Halim Şafak, Müjgân Üçer, Ayşegül Genç, Sadık Yalsızuçanlar gibi merkez dergilerde isimlerini görmeye alışık olduğumuz pek çok yazarın ürününü görmek mümkündür (2007b).

Sühan dergisi Mart Nisan Mayıs 2008 tarihli 18. sayısını Sühan özel sayısı olarak yayına hazırlar ve “Sebeb-i Sühan” başlığı ile yayımlanan ilk sayıdan beş sene sonra “Tamam-ı Sühan” başlığı ile kepenk kapatır. Derginin son sunuş yazısı keskin ve kapanan emsallerinden farklı cümleler içerir:

“Her ayrılık başka vuslatların kapısına taşısın da gidenleri, Sühan için ayrılık ümitlerin ötesinde bir şehirdir ve Tamam-ı Sühan sayısı ile kapadığımız sayfaların ne Sühan ismiyle ne de başka bir isimle yeniden hayata açılması mümkün değildir. Kalanlara selam olsun...” (2008, 1) Derginin son sayısında yazarlar, Sühan’ın kendilerindeki karşılığını anlatmışlardır sayfalar boyu.

Taşra dergileri çoğunlukla duygusal nedenlerle var olur ve ekonomik nedenlerle yayımlarına son verir. Nadir de olsa heyecanını kaybeden, misyonunu tamamlayan dergilerin de varlıklarını sonlandırdıkları görülür. Taşra dergilerinde görülen bir başka durum ise genellikle derginin yükünün en fazla birkaç isim tarafından sırtlanılmasıdır. Sühan dergisinin kapanışında bu faktörlerin tümünü görmek mümkündür.

Sühan dergisi ilk 6 sayıya kadar hikâye, inceleme, şiir, deneme türünde ürünlere yer verir. Ancak özel sayılara geçtikten sonra salt deneme dergisi olarak yayımlanmaya devam eder. Akademik kimliği olan yahut şair, öykücü, romancı kimliğiyle tanınan isimler de derginin genel havasına dâhil olarak deneme türü üzerinden yazılarını kurgular. Bu bağlamda Türk edebiyatının ilk deneme dergisi çıkarımını yapmak mümkündür Sühan için.

## 8. Sühan, taşrada nasıl bir etki yarattı?

Sühan Anadolu ve İstanbul edebiyat muhitlerinde heyecan yaratmış, etki uyandırmış bir dergi olmuştur. Amerika Birleşik Devletleri’nden İlhan Başgöz de derginin abonesi olmuş ve Sühan; Almanya, Kosova, Azerbaycan gibi ülkelerden de abone bulmayı başarmıştır. Sühan için” Dinamik, okurunun yazar olduğu bir dergi”, tanımı da yapılmıştır. Sühan dergisi edebiyat dergiciliği alanında farklılıklara da imza atmış bir dergidir. Örneğin, çoğunlukla edebî, felsefi, sanatsal konuların yahut isme özel hazırlanan “armağan” havasındaki dosyaların edebiyat dünyasında “özel sayı” olarak algılandığı bir dönemde ilk tematik sayının “kar” dosyası olması bu farklılıklardan biridir. Yine birkaç yılda bir, farklı dergiler tarafından hazırlanan “şiir sayısı” algısına bir tavır niteliğinde olan “Şiirsizlik” dosyası edebiyatımızda kitlesel mahiyet taşıyan şiir karşıtı ilk sayıdır. Kapanan edebiyat dergilerinin çıkış serüvenlerinin editörleri tarafından işlendiği ve iki sayı boyunca devam eden “Kapanmış Edebiyat Dergileri” dosyası bu alanda yapılmış ilk özel dosya ve edebî çalışmadır. Sonradan Türk Edebiyatı, Yedi İklim gibi dergiler tarafından aynı minvalde dosyalar hazırlanmışsa da “İstasyon” sayısı yine Türk edebiyatında ilk kez Sühan dergisi tarafından okura sunulmuştur. Hayatın içinden konuları edebiyat dünyasına taşıyarak tematik dergicilik anlayışını güçlendiren Sühan dergisinin “Dede, Yenge, Sivas, Başucu Kitapları, Gâvur Dostlarımız, Sühan” özel sayıları Türk dergicilik tarihinde ilk kez işlenen konulardır.

## 10. Sonuç

2000’li yıllara kadar taşrada yayıncılık yapmak hayli meşakkatli ve yıpratıcı bir uğraş olsa da teknoloji ve iletişim olanaklarının artmasıyla ve dağıtım sorunlarının azalmasıyla günümüzde küçük şehirler dergicilik açısından büyük şehirlerle –neredeyse- aynı imkânlarla sahip birer konuma erişmişlerdir. Taşra şehirleri kadar ilçelerinin bile iştahını kabartan bu olanaklardan genç yazar ve şairler

faydalanmaya devam etmektedirler. Avonos'ta yıllardır yayımlanan Şiiri Özlüyorum, Sorgun ilçesinde yayımlanan Çare bu dergilerden yalnızca ikisidir ve bu örnekleri çoğaltmak mümkündür.

Taşrada yayıncılığın asıl sorunlu tarafı literatür taramalarında hâlen devam eden merkez hegemonyasıdır. Birtakım şirketler, kurumlar, dernekler ve vakıfların desteğiyle yayınlanan ve ürün sıkıntısı çekmeyen dergilerle aynı kulvarda var olma mücadelesi vermek, taşralı dergiler için elbette yığınlığı ve yorgunluğu beraberinde getirmektedir. Eleştirmenlerin, medyanın ve okurun çok satan dergilerden yana tercihte bulunması ve taşra dergilerine omuz verenlerin de çoğunlukla merkez dergilerde kendilerine yer bulduktan sonra eski mahallelerine uğramamaları taşra dergilerinin en büyük sorunudur. Adı konulmamış bir hiyerarşi hayatın her alanında olduğu gibi sanat ve edebiyatta da yıllardır süregelir. Aslında bu durum Tanzimat'tan beri edebiyatımızda var olan bir gelenektir.

Edebiyat, salt araçsallığı reddeder. Aslında sanatın mayasında, ruhunda olan bir durumdur bu. Elbette merkez imkânlarının ve atmosferinin güncel bir gücü, şöhret imkânı varsa da gerçek ve samimi edebiyatın taşrada nefes aldığı söylemek mümkündür. Aslında bu durum edebiyatımızda ezelden beri süregelen bir gerçektir. Yüzyıllar öncesinde taşra kimliği taşıyan Nesîmî, Fuzûlî, Âşık Seyrânî, Âşık Sümmânî hatta Âşık Veysel; günümüzde o dönemin merkez ya da saray şairleri kadar bilinmekte, okunmaktadırlar.

Günümüzde iletişim aygıtları, teknoloji ve internet sayesinde merkez baskısı kısmen etkisini yitirmiş durumdadır. Özellikle genelde gençler tarafından yürütülen e-dergi ve fanzin yayıncılığının da etkisiyle merkez dergiler kurumsal olmanın ve güçlü ekonominin gölgesinde sakin bir yayıncılıkla ve çoğunlukla hacimli dosya konularıyla yayımlanmaya devam etmektedirler. Taşra dergileri bu bağlamda daha dinamik ve renklidir denilebilir.

İçinde yaşanan zamanda taşrada devam ettirilen her türlü sanatsal ve edebî faaliyet ait olduğu bünyeye dair kılcal damar olma niteliği taşır ancak zaman geride kaldıkça edebiyatın asıl nabzının merkezden, şöhretten uzakta icra edilen taşra faaliyetlerinde attığı gerçeği anlaşılır. Taşra dergilerinde ürünleri yayımlanan her kalem aslında merkez dergilerde kendisine yer bulmaya aday bir yazardır da.

### Kaynakça

- Aydın, E. (2005 b). Dergiciliğin Kült Duruş Noktasında 'Avaz'. Sühan. 11. 13-15.
- Bora, T. (Derleyen) (2010). *Taşraya bakmak*. İstanbul, İletişim Yayınları.
- Bora, T. (2010). Taşralaşan ve Taşrasını Kaybeden Türkiye. Ed. T. Bora, Tanıl. *Taşraya bakmak*. 37-66. İstanbul, İletişim Yayınları.
- Bozkurt, A. (2004). Taşrada Şiir Hazırlıkları. Kitaplık. 73. 76-78.
- Çaparlar, A. (2014). *Osmanlı taşra teşkilatında reform*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi. Hatay.
- Çiğdem, A. (2010). Taşra Karalaması. Ed. T. Bora. *Taşraya bakmak*. 101-114. İstanbul, İletişim Yayınları.
- Coşkun, Z. (1995). *Aleviler, Sünniler ve... Öteki Sivas*. İstanbul, İletişim Yayınları.
- Dara, R. (2004). Merkez-Taşra, Tarih-Coğrafya. Kitaplık. 73. 73-75.
- Daşkıran, M. (2012). Yüzyılın Mecrasında Dergilerin Macerası. Değirmen. 9. 29-31.
- Gürbilek, N. (2016). *Yer Değiştiren Gölge*. İstanbul, Metis Yayınları.
- Işıldak, S. (2014). *R. 1330/M. 1914 Tarihli Sivas Kızılırmak gazetesinin 52-77. sayıları (günümüz Türkçesine aktarımı ve değerlendirmesi)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi. Sivas.



- Işık, K. (2015). İnsanın Merkezine Seyahat. Ed. M. Varlık. *Edebiyatın taşradan manifestosu*. 29-40. İstanbul, İletişim Yayınları.
- Küpçük, S. (2015). *Türkiye edebiyat dergileri atlası -1980'lerden 2000'lere-*. Ankara, Cümle Yayınları.
- Laçiner, Ö. (2010). Merkez(ler) ve Taşra(lar) Dönüşürken. Ed. T. Bora. *Taşraya bakmak*. 13-36. İstanbul, İletişim Yayınları.
- Menekşe B. (2019). *Sivas Kızılırmak gazetesinin (27-29, 31-39 ve 41-52) sayılarının transkribe edilmesi ve değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi. Sivas.
- Pekdemir, M. (2010). Taşranın 'Taşı Toprağı Altın' da Ne Var? Ed. T. Bora. *Taşraya bakmak*. 77-100. İstanbul, İletişim Yayınları.
- Polat, N. H. (2005 b). Kızılırmak Kıyılarında. Sühan. 11. 3-5.
- (Seber), C. Süreya (2013). *"Günübirlik"ler/ toplu yazılar II*. İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.
- Susam, A. (2015). Radikal Demokratik Bir Teknopolitika Bağlamında Taşrayı Yeniden Düşünmek. Ed. M. Varlık. *Edebiyatın taşradan manifestosu*. 65-79. İstanbul, İletişim Yayınları.
- Sühan Dergisi (2003a). Sebeb-i Sühan. Sühan. 1. 1.
- Sühan Dergisi (2003b). Mânâ Bahçesinin Fasl-ı Hazanı. Sühan. 2.1.
- Sühan Dergisi. (2004a.). Sühan. S.6. Sivas, Vizyon Matbaası.
- Sühan Dergisi (2004b). Gelin Gülle Başlayalım Şiire. Sühan. 7. 1.
- Sühan Dergisi (2004c). Kâtip Arzuhalim Yaz Yâre Böyle. Sühan. 8. 1.
- Sühan Dergisi (2004d). Bu Dergi O Dergi Değildir, Heveslenmeyin. Sühan. 9. 1.
- Sühan Dergisi (2005a). Mehlika Sultana Âşık Yedi Genç. Sühan. 10.1.
- Sühan Dergisi (2005b ). Sühan. S. 11. Sivas, Vizyon Matbaası.
- Sühan Dergisi (2005 c). Sühan. S. 12. Sivas, Vizyon Matbaası.
- Sühan Dergisi (2005 d). Sühan. S. 13. Sivas, Vizyon Matbaası.
- Sühan Dergisi (2006 a). Sühan. S.14. Sivas, Vizyon Matbaası.
- Sühan Dergisi (2006 b). Sühan S.15. Sivas Vizyon Matbaası.
- Sühan Dergisi (2007 a). Sühan. S. 16. Sivas, Vizyon Matbaası.
- Sühan Dergisi (2007 b). Sühan S. 17. Sivas, Esform Ofset.
- Sühan Dergisi (2008). Tamam-ı Sühan. Sühan. 18. 1.
- Temo, S. (2011). *Türk şiirinde taşra*. İstanbul, Agora Kitaplığı.
- Turan, G. (2004). Taşra Coğrafya Mıdır?. Kitaplık Dergisi. 73. 51-53.
- Varlık, M. (Ed.) ( 2015). *Edebiyatın taşradan manifestosu*. İstanbul, İletişim Yayınları.
- Varlık, M. (2015). Önsöz Niyetine, Taşrada Bir Sabah. Ed. M. Varlık. *Edebiyatın taşradan manifestosu*. 19-27. İstanbul, İletişim Yayınları.

## 11. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görsellerle beden dili<sup>1</sup>

Vildan ÖNCÜL<sup>2</sup>

Seyfullah ÖZTÜRK<sup>3</sup>

**APA:** Öncül, V. & Öztürk, S. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görsellerle beden dili. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 158-167. DOI: 10.29000/rumelide.1316241.

### Öz

Son yıllarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik çalışmalar artmış ve daha işlevsel bir öğretimin nasıl yapılacağı konusu ele alınmaya başlanmıştır. Bu amaçla da daha etkili öğretim yolları aranmaktadır. Dil öğretiminde uygulanan dört temel beceri olan anlama, dinleme, yazma ve konuşma becerileri üzerinden yapılan öğretimi zaman zaman dil bilgisi, dikte çalışmaları desteklemekte; drama, oyun gibi çalışmalar öğretimi daha eğlenceli hale getirerek yaşatarak öğretme amacı taşımaktadır. Beden dili de öğretimi destekleyici çalışmalardan biri olarak düşünülmektedir. Beden dili sözsüz bir dildir. Pek çok ifade sözcük kullanılmadan sadece el ve yüz hareketleriyle anlatılabilir. Bu hareketler sözcük gerektirmese de her dilde aynı anlama gelmeyebilir. Bazı el, yüz ve baş hareketleri farklı dillerde Türkçe anlamıyla aynı olmadığı gibi tamamen zıt anlama da gelebilir. Bu anlam karışıklığını gidermek ve öğretimi desteklemek için, fotoğraf ve video gibi görseller üzerinden beden dili öğretimi yapıldığında eğlenceli ve etkili bir öğretim olacağı düşünülmektedir. Çalışmanın gereği olarak farklı yöntemler bir arada kullanılmıştır. Çalışmanın farklı aşamalarında rastgele örnekleme, odak grup görüşme ve nicel analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde Türkçe öğrenen ve farklı ülkelerden gelen rastgele seçilmiş 20 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilere Türkiye’de en çok rastlayabilecekleri 20 beden hareketi gösterilmiş; hazırlanmış metinlerden hareketin anlamını seçmeleri ve kendi cümleleriyle bu hareketleri yorumlamaları istenmiştir. Ardından uygulanan anketle görseldeki hareketlerin öğrencilerin kendi ülkelerindeki el ve yüz hareketleriyle benzer olup olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmanın sonucunda el ve yüz hareketleri kullanıldığında söylenen ifadenin daha kolay anlaşıldığı ve bu hareketlerin öğretilmesiyle farklı anlamlara gelen ifadelerin önüne geçilmesinin sağlandığı görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Türkçe öğretimi, yabancı dil öğretimi, beden dili, sözsüz dil, görseller

### Body language with visuals in teaching Turkish as a foreign language

#### Abstract

In recent years, studies on the teaching of Turkish as a foreign language have increased and the issue of how to do a more functional teaching has started to be addressed. For this purpose, more effective teaching methods are also being sought. Grammar knowledge and dictation studies support the teaching made through understanding, listening, writing and speaking skills, which are the four basic skills applied in language teaching, from time to time; studies such as drama and games have the purpose of teaching by making teaching more fun and keeping it alive. Body language is also

<sup>1</sup> Bu makale 2-6 Mayıs 2023 tarihinde Tunus’un Hammamet şehrinde düzenlenen The 6th International Symposium on Human Social, and Sustainable Development Research adlı sempozyumdaki “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Görsellerle Beden Dili” özet bildiri sunumundan genişletilmiştir.

<sup>2</sup> Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (Samsun, Türkiye), vilice1@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2265-4836 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.05.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316241]

<sup>3</sup> Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (Samsun, Türkiye), seyfullah.ozturk1@omu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9009-2572

considered as one of the studies that support teaching. Body language is a nonverbal language. Many expressions can be explained without using words only with hand and face movements. Although these movements do not require words, they may not mean the same in every language. Some hand, face and head movements are not the same in Turkish meaning in different languages and may also have completely opposite meanings. In order to eliminate this confusion of meaning and support teaching, it is thought that when body language teaching is done through visuals such as photos and videos, it will be a fun and effective teaching. As a requirement of the study, different methods were used together. Random sampling, focus group interviews and quantitative analysis methods were used at different stages of the study. 20 students who are learning Turkish in Turkish Teaching Application and Research Center of Ondokuz Mayıs University and who are selected randomly from different countries formed the sample of the research. The students were shown the 20 body movements that they can encounter the most in Turkey and they were asked to choose the meaning of the movement from the prepared texts and interpret these movements with their own sentences. Then, with the questionnaire applied, it was determined whether the visual movements were similar to the hand and face movements in their own countries. As a result of the study, it was found that the expression spoken when hand and face movements are used is easier to understand, and by teaching these movements, it is ensured that expressions with different meanings are avoided.

**Keywords:** Teaching Turkish, teaching foreign language, body language, nonverbal language, images

## Giriş

“İlk dil nasıl ortaya çıktı, hangi dil ilk konuşulan dildi ve insanların ilk kullandıkları sözcükler neydi?”. Bu soruların cevabını net olarak bulabilmenin, teori üretmekten başka bir yolu yoktur; ancak görünen o ki iletişim için sesler ve hareketler insanoğlu var olduğundan beri kullanılmıştır. Hatta temel ihtiyaçları anlatmada hareketlerin dilde sözcük oluşumundan daha köklü bir geçmişe ve daha evrensel işlevlere sahip olduğu görülmektedir. Erciyas (2019) iletişimde beden dilinin sözcüklerin içeriği ve dile getiriliş şekline daha önemli olduğunu çünkü insanların genel olarak dünyayı yüzde 87 gözleriyle, yüzde 9 kulaklarıyla, yüzde 4 diğer organlarıyla algıladıklarını söyler. Beden diliyle ilgili yapılan bilimsel araştırmalarda beden dilinin iletişimde yüzde 55, sesin yüzde 38, sözün yüzde 7 oranında etkili olduğunun tespit edildiğini belirtir.

Sözsüz iletişim, konuşulan dilin dışında sözcük ve cümle gerektirmeden, el, yüz, göz hareketleri gibi beden dili unsurlarıyla gerçekleştirilen iletişim biçimidir. Dili nasıl kullanması gerektiğini öğrenme aşamasında olan çocukların da ilk başvurduğu iletişim aracıdır. Dil gelişiminin başlarında çocukların ifade etmeye çalıştığı olayları, adlandırdığı nesnelere anlamak zordur. Çocukların kullandığı el ve yüz ifadeleri, kişiler, nesnelere ve olaylar arasındaki ilişkinin anlaşılması için ipucu oluşturur (Bloom & Lahey, 1978, s. 261). Piaget (1999, s. 32) çocuğun 6. aydan itibaren yetişkinlerin hareketlerini izlemeye ve sonrasında taklit etmeye başladığını söyler. Çocuğun uzun süre yetişkin hareketlerini izledikten sonra yavaş yavaş taklit etmeyi öğrendiğini ve benzer el-yüz hareketlerini kendiliğinden uyguladığını, sözcük üretiminden önce yüz ve beden ifadeleri ürettiğini belirtir. Çocukların genelde 10 aylıkken beden dili kullanmaya başladıklarını söyleyen Özçalışkan & Hodges (2016: 83-85), el ve yüz hareketlerinin dil öğrenme sürecinde önemli rol oynadığını, dili öğrendikten sonra da 24-36 aylara kadar bu hareketlerin sözcüklere ve cümlelere eşlik ettiğini belirtir. O'Neill (2007, s. 215), erken çocukluk dönemi edim bilim çalışmalarında (Bates, Camaioni, Volterra, 1975; Dale, 1980) çocukların dokuz ve on aylarında isteklerini söyleme, reddetme, cevap verme, selamlama gibi edimsel işlevler için el ve yüz hareketleri kullandığının görüldüğünü belirtir.

Çocuk dil öğreniminde de görüldüğü gibi hareketlerin ifade ettiği anlamların edinimi sözcük ediniminden önce başlar ve en az sözcük üretimi kadar önem taşır. Dilde sözcük ve cümle üretimi başladıktan sonra da bu hareketlerin kullanımı bırakılmaz. Anlamı pekiştirmek, anlatımı sıkıcılıktan kurtarmak için sözcükler ve cümlelerin yanı sıra beden dili kullanılır. Sözsüz iletişim olan beden dili sözlü iletişime güç katar, hatta günlük iletişimde bu sözsüz iletişime sözcüklerden daha çok başvurulur. Sözsüz iletişim ya da diğer bir deyişle beden dili dilsel sözcükler olmadan da insanın kendini ifade etme yoludur. Beden dili; sözlü iletişimin tamamlayıcı bir parçası olarak hem konuşurken gereksiz ve fazla kelimedenden kaçınma hem de konuşulanları vurgulama ve açıklama amaçlarına hizmet eder (Antes, 1996, s. 440). Beden dilini oluşturan el, kol hareketleri, yüzde bulunan ağız, burun, göz, kaş gibi organların ifadeleri, bedeninin görülebilir kanallarıdır. Beden dili hissedilen duyguların çok daha iyi açıklanabilmesi, mesajların daha samimi olması, karmaşık ve anlaşılması zor mesajları daha anlaşılır yapması özelliklerinden dolayı sözlü iletişimin ayrılmaz bir parçasıdır (Vendryes, 2001, s. 14).

Beden hareketleri kendi içinde bir bilgi bulundurur, kullanıldığı toplum tarafından kabul edilmiş anlamlara sahiptir. El ve yüz ifadeleri, şaşırma, utanma, sempati duyma, kızgınlık, tikslenme gibi duyguları ifade edebilir. Bedenin gösterdiği pozisyon, memnuniyet, beğenmeme, onaylama, reddetme, vedalaşma, çağırma gibi ifadeleri anlatabilir. Ancak aynı beden hareketi farklı bağlamlarda farklı bilgiler barındırabilir. Söz gelimi göz kontağı kurma, bir insanın gözüne uzun süre yumuşak bir bakışla bakma aşk, tutku ifade edebileceği gibi sert şekilde uzun süre bakma tehdit ifadesi olabilir. Göz, beden dili içerisinde en çok anlam yüklenen organdır. Olumlu ya da olumsuz yüksek bir duygusal içerik taşır. Birçok toplumda diğer organlardan daha fazla dürüstlüğü ifade ettiği, söylenen yalanın gözden anlaşılacağı düşünülür. Göz temasından kaçınma da bunun bir göstergesi olarak kabul edilir. Yalan söyleme, utanma, korkma, kötü haber verme durumlarında gözler karşıdaki insandan kaçırılır, göz göze gelmemeye çalışılır. Yazar (2014, s. 37) dünyanın her yerinde insanların söyledikleri yalanı gizleme konusunda kendini kontrol etmeye çalıştığını ancak beden diliyle bu yalanı ele verecek hareketlerde bulunduğunu söyler. İnsan ne kadar bilinçli ve kontrollü davranırsa davranırsa, tüm nöronları kontrol altına almanın mümkün olmadığını ve beden dili kontrolünün sözlü dil kontrolünden daha zor olduğunu belirtir.

Kültür, beden dilini etkileyen önemli unsurlardan birisidir. El ve yüz hareketlerinin kullanım sıklığı, ifade ettiği anlamlar, bilgi iletimi açısından kültüre bağlı olarak değişebilir. Her toplumun beden dilini kullandığı, cümlelerine daha etkili ifadeler kattığı bilinen bir gerçektir ancak her toplumda her hareket aynı anlamı karşılamayabilir. Beden dilinin toplumlarda farklı anlamlar taşımasında kültürel farklılıklar önemli bir etkidir.

George Carlin “Bütün insanlar aynı dilde gülümser.” sözüyle tüm insanlık için ortak olan, evrensel beden dilinin varlığına dikkat çekmektedir ancak beden dili ortak anlamlar ifade etmesinin yanı sıra tamamen farklı anlamlar da anlatabilir. Gülümsemek, ağlamak, surat asmak, şaşırma, kızgınlık ve mutluluk ifadeleri gibi dünyanın her yerinde doğru algılanabilecek ortak el, yüz hareketleri ve duruşlar olduğu gibi ülkelerin bulunduğu iklim koşullarına, coğrafi konumlarına, kültürlerine ve kişilerin içinde buldukları sosyal sınıf ve statüye, eğitim ve kültür düzeylerine göre farklılık gösteren beden hareketleri de vardır (Erciyas, 2019). Söz gelimi bir Uzakdoğulunun davranışları ve beden dili, yüzündeki mimik, kendi ülkemizdekilerden çok farklı olabilir.

Akdeniz gibi sıcak iklime sahip bölgede yaşayan insanlar beden dilini daha fazla ve etkin kullanırken; İskandinav ülkeleri gibi soğuk iklimde yaşayan insanlar beden dilini daha az kullanır. Japonya, Çin gibi Uzakdoğu ülkelerinde yaşayan insanlar birbirlerine daha az dokunarak iletişim kurar. Selamlaşma biçimleri ülkeden ülkeye, kültürden kültüre farklılık gösterir. Söz gelimi Japonlar ve Çinliler kültürel değerleri gereği yumuşak bir jestle bellerini büküp eğilerek selam verir. Arap ülkelerinde ise dini

inançlar gereği erkekler kadınlara dokunmadan uzaktan selamlaşır. Bunun nedeni kültürel değerler kadar dini inançların da beden dilini etkilemesidir (Erciyas, 2019).

### **Yabancı dil öğretiminde beden dili**

Kendi kültürümüze ait beden hareketlerini ana dilimizle birlikte doğumdan itibaren farkında olmadan ediniriz. El ve kol hareketlerini, beden duruşumuzla neyi, nasıl ifade edeceğimizi bize öğreten bir kurum veya ders (diksiyon ve beden dili gibi özel amaçlarla verilen dersler dışında) yoktur. Bu hareketleri ve anlamlarını gözlemleyerek öğreniriz. Ancak ikinci dil öğreniminde bu hareketler kafa karıştırıcı olabilir. Söz gelimi Bulgaristan'da "hayır" anlamında kullanılan başın aşağı yukarı hareket ettirilmesi, Türkiye'de "evet" anlamına gelmekte; aynı şekilde Türkiye'de "hayır" anlamına gelen başın sağa sola hareket ettirilmesi Bulgaristan'da "evet" anlamına gelmektedir. Ülkelere göre başın hareketiyle ifade edilen anlamlar farklılık gösterebilir. Baş hareketleri konusunda aynı anlam karışıklığı Arnavutluk'ta da görülmektedir. Türkiye'de bulunan Arnavut öğrenciler sorulan bir soruya başlarını iki yana sallayarak kendi ülkelerinde ifade edildiği şekilde "evet" cevabını vermiş ama bu hareketin Türk toplumunda "hayır" anlamını taşıdığını sonradan öğrenmişlerdir (İzğören, 2017, s. 25). Anlam karışıklığına neden olan başka bir örnek Türklerin bir şeyi çok beğendiğinde parmak uçlarını yukarıya doğru birleştirerek aşağı doğru sallamasıdır. Bu "çok güzel olmuş" ya da "mükemmel" anlamına gelir ancak bu hareket İtalyanlarda "ne zıvalıyorsun!" anlamında kullanılır. Aynı hareket Suudi Arabistan, Suriye ve İsrail'de "yavaşla!" anlamında, Kıbrıs Türklerinde ise "gününi göreceksin" anlamında kullanılır (Göçmenler, 2014, s.70).

Görüldüğü üzere ikinci dil öğretiminde beden dili öğretimine yer vermek hem kültürler arası farklı anlam ifadelerini açıklamaya yarayacak hem de öğretimi daha etkili kılacaktır. Çünkü araştırmalar iletişimin yaklaşık % 35'inin dilsel, %65'inin ise dil ötesi öğelere dayandığını göstermektedir (Wolf'tan aktaran Deregözü ve Kuyumcu, 2015, s. 98). Aynı zamanda beden dili kullanımı ikinci dil öğretiminde öğretimi hızlandıracaktır; çünkü Zhu'ya göre (1996) beden dili, dil öğretiminde duygu ve düşüncelerin doğru, anlaşılır ve gerçekçi bir şekilde ifade edilmesini sağlar.

Avrupa Dilleri için Ortak Başvuru Metni (ODBM) dil öğretiminde kullanılacak yöntem ve araştırmaların bireyin gereksinimleri doğrultusunda belirlenmesinin en doğru, en etkili yol olduğunu dile getirmektedir. Metne göre iletişimin çok boyutlu yapısı ele alınmaktadır. İletişimsel beceriler sosyo-kültürel beceri, kültürlerarası beceri, dilbilgisel beceri, pragmatik beceri ve sosyo-dilsel beceri gibi becerileri kapsamaktadır (ODBM 2006, s.120). İkinci dili öğrenen kişi hedef dilde iletişim kurabilmek için, birçok beceriyi kullanmak zorundadır. Beden dili bu çerçeve içinde sosyo-kültürel ve sosyo-dilsel beceriler içerisine girmektedir. Beden dili destekli öğretim içerdiği bu bilgileri doğrudan verir, iletişim kurulan kişiyle doğrudan duyular ve duygular aracılığıyla anlaşma sağlar.

Beden dilinin ikinci dil öğretiminde ne derece etkili olduğunun araştırıldığı bir çalışmada öğrencilerin verilen test sorularını cevaplaması istenmiştir. Geleneksel yöntemlerle uygulama yapılan öğrenciler test sorularının % 41' ini yanlış, %59' unu doğru cevaplamıştır. Beden dili uygulamalarıyla yapılan öğretimde ise soruların %86'sını doğru, %14' ünü yanlış yanıtlamışlardır. Çalışma sonucuna göre yabancı dil eğitiminde bilgilerin oyun, beden dili, drama desteği ile sunulması öğrenmeyi kalıcı ve işlevsel kılmaktadır (Deregözü ve Kuyumcu, 2015, s. 103). Yabancı dil öğretiminde istenen başarıya ulaşılabilmesi doğru iletişim yolunun verilmemesinden kaynaklanır. İletişimi etkili hale getirecek tüm birimlerin kullanımı, belirli ölçülerde her birimden yararlanma kalıcı dil öğrenimini destekler. İletişim dil göstergelerinin anlamlı ve kurallı kullanılmasından daha çok el ve yüz hareketleri gibi sözel olmayan davranışları içerir ve onlar olmadan kusursuz bir iletişim kurulmasına olanak yoktur (Berk, 2014, s. 585).

## **Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde beden dili**

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, diğer yabancı dillerin öğretiminde olduğu gibi dört temel beceri esas alınarak yapılır. Dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinden oluşan ana becerileri dikte, dil bilgisi gibi yan beceriler destekler. Beden dilinin dört temel dil becerisiyle kullanımına yönelik bir çalışma sonucunda öğrencilerin verdiği etkinlik örneklerinin, Türkçenin etkili olarak kullanılmasında beden dilinin önemini göstermiştir. Söz gelimi öğrenciler en çok öğretmenin göz teması kurmasını ve güler yüzlü olmasını öğrenme ve tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtirken; el ve yüz hareketlerinin abartılı kullanılmasından, sert bakış ve ses tonundan olumsuz olarak etkilendiklerini belirtmişlerdir (Benzer, 2015, s. 42). Beden dilinin en önemli özelliği kişilerin birbiriyle iletişimde algılarını önemli düzeyde etkilemesidir. Örnekte de görüldüğü gibi öğretmenin öğrencilerini etkilemesi öğrenim süreci açısından önemlidir. Bu etkiyi sağlayan en önemli unsur öğretmenin beden dilidir. Bedenin düşüncelere ve hislere göre şekillendiği düşünüldüğünde, olumlu düşünce ve hislere sahip olduğunda, beden de bu durumu dış dünyaya olumlu işaretlerle yansıtmaktadır. O halde bedenden önce duygu ve düşüncelerin kontrolü gerekmektedir (Göçmenler, 2014, s.72-73). Duygu ve düşüncelerin beden hareketleriyle yansıtılmasıyla öğrenci ve öğretmen arasında etkili iletişim kurulmuş olur. Bu sayede Türkçe yeterliği iyi olmayan bir öğrencinin beden dili yardımıyla ifadeleri anlamlandırması hızlanacaktır. Ne anlatılmak istendiği beden diline bakılarak anlaşılmaya çalışılacaktır. Bunun için iyi bir Türkçe öğretmenin hedef dil olan Türkçeyi anlatırken beden dili yardımıyla öğretimi desteklemesi gerekmektedir (Benzer, 2015, s. 43).

Öğrenilen dilin iletişimsel olarak kullanımı kültürel öğelerden oluşur. Ortak Başvuru Metninde yabancı dil öğrenenlerin, iletişimde öğrendikleri dille ilgili neleri bilmeleri; hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiği; dillerin kültürel boyutu geniş bir biçimde açıklanmıştır (Avrupa Konseyi, 2020, s. 157). Beden dili kültürün yansımasıdır. Özellikle bir Akdeniz ülkesi olan Türkiye’de beden dili sıkça başvurulan bir iletişim şeklidir. Günlük hayatta sözlü ifadelerin yanı sıra beden dilinin etkin bir şekilde kullanılması özellikle soğuk iklimden gelen öğrencilerin ilgisini çekmekte ve dokunarak iletişim kurmayı seven Türk halkını Uzak Doğudan gelen öğrenciler başlangıçta yadırgamaktadır. Tüm bu beden hareketlerinin ne anlam ifade ettiği ders kitaplarındaki etkinliklerde işlevsel hâle getirilmelidir. Görsel materyallerle fotoğraf ve videolarla, beden hareketlerinin bulunduğu filmlerden kesitlerle beden hareketlerini ifade etmek kültürü anlamak açısından etkilidir. Çünkü “beden dili ilişkilerimizde kültürel farklar arttıkça, yabancı bir ülkede çevremizdeki insanların duygu ve düşünce akışını değerlendirebilmemiz oldukça güçleşebilir” (Baltaş ve Baltaş, 2017, s. 23).

İnsanların kendini daha iyi anlatmak için kullandığı el ve yüz hareketleri, duygu dünyasının dışı yansıması olan beden ifadeleri dil dışı unsurlardır; ancak içinde söz barındırmasa da etkili bir iletişim aracıdır. Başka bir dilde iletişim sağlamayı amaçlayan ikinci dil öğretiminde sözlü dil öğretimi kadar sözsüz dil olan beden dili de önem taşımaktadır ancak Türkçe öğretiminde yapılan çalışmalara bakıldığında gerek ana dili gerekse yabancı dil olarak öğretimde beden dili öğretiminin göz ardı edildiği görülmektedir.

Öğretimde Türkçenin hedef dil olarak alındığı ders kitaplarında birkaç küçük alıştırma ile el ve yüz ifadelerine yer verilen örneklere rastlanmaktadır ancak bedenin ifade ettiği hareketlere yeterince yer verilmediği ve dil ötesi öğelerin kullanıldığı egzersizlerin yetersiz olduğu gözlemlenmektedir. Öğrencilerin çoğu beden dilini ders içerisinde değil, ders dışı iletişimle gözlemleyerek edinmektedir.

## **Çalışmanın amacı**

Dili her yönüyle öğretmeyi amaçlayan Türkçe Öğretim Merkezleri, üzerinde çok durulmayan beden dili öğretimini ele almalı ve öğretimi destekleyici etkinlikler içerisinde öğrenciye vermelidir. Çalışma, beden

dili öğretiminde öğrenciler açısından gerek duyulup duyulmadığını araştırmak; el, yüz, baş ve vücut hareketlerinden oluşan beden hareketlerinin Türkçe öğretiminde hangi aşamada, hangi etkinliklerle verilmesi gerektiğini incelemek; Türk kültüründeki jest ve mimiklerin diğerkültürlerden farkını ortaya koymak ve Türklere özgü beden hareketlerinin öğretilmesi için yöntem geliştirmek amacıyla yapılmıştır.

## Yöntem

Çalışmada birbirini destekleyen farklı yöntemler bir arada kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde Türkçe öğrenen, farklı ülkelerden gelen 20 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin seçiminde rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Odak grup görüşme yöntemi esas alınarak öğrencilere çalışmanın içeriği anlatılmış ve günlük hayatta en fazla karşılaşabileceği 20 el ve yüz hareketi öğrencilere gösterilmiştir. Çoktan seçmeli sorularla hareketlerin ifade ettiği anlamı anlayıp anlamadıkları ölçülmüştür. Etkinlik sonrasında öğrencilerden nicel analiz yöntemiyle veriler toplanmıştır. Oluşturulan anket için daha önce Evkaralı (2002) tarafından yapılan çalışmadan faydalanılmıştır. Uygulanan anketle görseldeki hareketlerin öğrencilerin kendi ülkelerindeki el ve yüz hareketleriyle benzer olup olmadığı araştırılmıştır ve çalışma hakkındaki genel düşünceleri tespit edilmiştir. Çalışmada kullanılan görsellerin bazıları birkaç saniyelik kısa video kayıtlarıdır. Böylece hareketlerin tam ve doğru anlaşılması hedeflenmiştir.

## Bulgular

OMÜ-TÜRKÇE’de yapılan nicel analiz verilerine göre öğrenciler beden dilinin ifade ettiği anlamları bilmenin kendilerine kolaylık sağladığını ve dolayısıyla öğrenmek istediklerini belirtmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin tamamı iyi bir iletişim için beden dilinin önemli olduğunu düşünmektedir ve konuşurken ana dillerinde de beden dilini kullandıklarını ifade etmektedir.

Aynı şekilde öğrencilerin tamamı beden dilini doğru anlamalarının gelecekte topluma uyum sağlama konusunda kendilerine yardımcı olacağını düşünmekte ve kendi ülkelerinde de beden dilinin önemli olduğuna işaret etmektedir.

Öğrencilerin gösterilen görsellerde genel olarak tüm dünyada bilinen hareketleri (bk. Resim 1-2-3) büyük oranda anlamakta bir problem yaşamadığı; hatta bir iki denemeden sonra 1., 2. ve 3. resimdeki hareketler için sırasıyla *tamam-iyi-güzel*, *mükemmel-güzel*, *kötü-beğenmedim* gibi doğru anlamlandırmalar yapmayı başardığı; fakat söz konusu hareket kendi kültürlerinde farklı anlama geliyorsa yanlış yorumladığı görülmüştür.

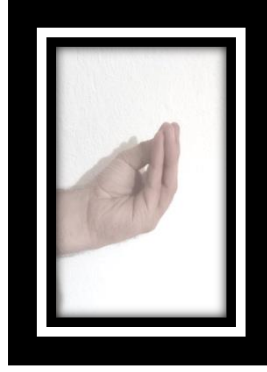
Söz gelimi Türk kültüründe *beğeni* ifade eden olumlu bir hareket (bk. resim-4) için Balkanlardan gelen öğrenciler Türk kültüründekine yakın cevaplar verirken Arap öğrenciler aynı hareketin kendi kültürlerinde *tehdit* anlamına geldiğini ifade etmiştir. Aynı şekilde başın veya kaşların yukarı kaldırılarak *hayır* anlamında kullanılması da birçok öğrenci tarafından anlaşılammıştır. Benzer çalışmalar (Gün ve Yurtcu, 2022 ve Göçmenler, 2014 gibi) daha önce de yapıldığı için burada öğrencilerin beden hareketleri için yaptığı anlamlandırmalar tek tek ifade edilmemiştir, sadece birkaç örnekle yetinilmiştir.



Resim-1



Resim-2



Resim-3



Resim-4

Örnekte verilen resimler hareket tekrarı gerektirmeyen fotoğrafla anlaşılabilir el hareketleridir. Öğrencilere uygulanan diğer 16 el, baş, yüz ve vücut hareketi kısa video olarak çekilmiş ve öğrencilere gösterilmiştir. Fotoğrafla göstermek hareketin anlaşılır olmasını engellemektedir. Bu beden hareketlerinin öğrencilere karekod uygulamasıyla kısa video kaydı olarak gösterilmesi gerekmektedir.

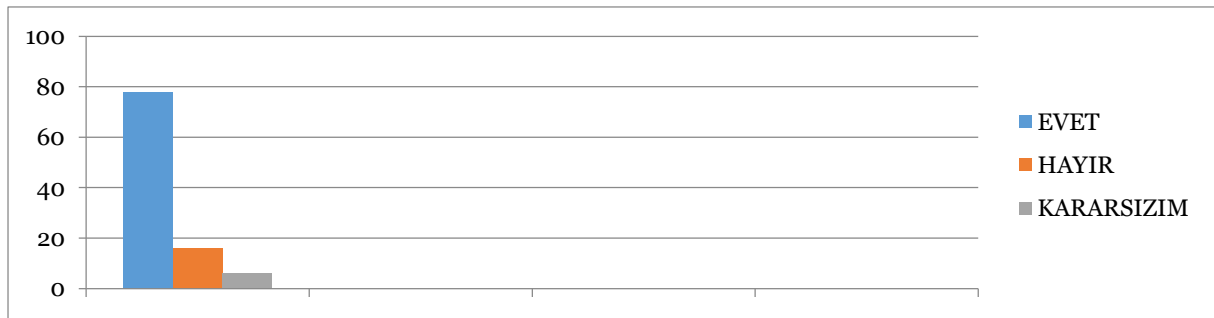
Öğrencilerin tamamı öğreticilerin derslerde beden dilini kullanmasının faydalı olduğunu düşünmektedir. Aynı şekilde beden dili ile ilgili yapılan etkinliklerin faydalı olduğu ve derslerde de uygulanması gerektiği görüşüne de tüm öğrenciler katılmaktadır.

Öğrencilerin % 81'i beden dili ile ilgili çalışmaların A1 seviyesinden itibaren düzenli bir şekilde yapılması gerektiğini düşünmektedir. Geri kalan öğrencilerin ise % 14'ü A2, % 3'ü B1, % 1'i B2 ve % 1'i C1 seviyesinde verilmesi gerektiği görüşündedir.



Grafik-1: Beden dili öğretimi için uygun dil seviyesi

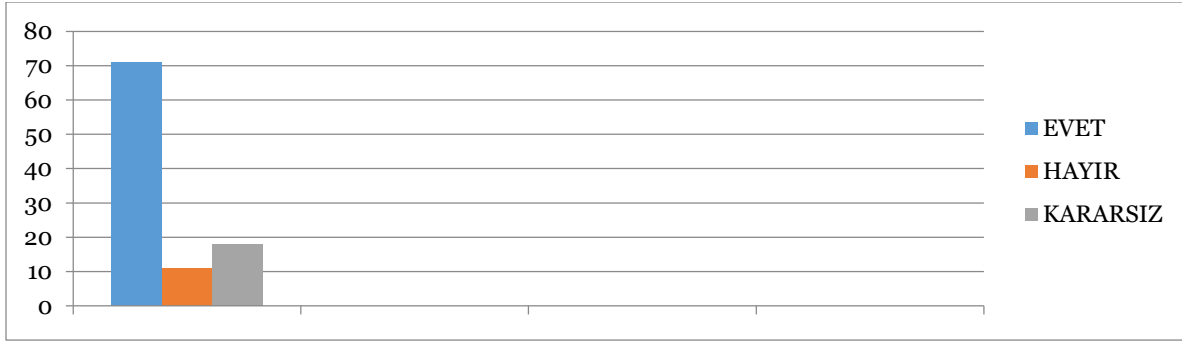
Öğrencilerin % 78'i Türklerin beden ifadelerini anlamakta zorluk yaşadığını, % 16'sı zorluk yaşamadığını, % 6'sı ise bu konu hakkında değerlendirme yapamayacağını ifade etmiştir.





Grafik-2: Türklerin beden dili ifadelerinin anlaşılma oranı

Öğrencilerin % 71'i ülkesine göre Türkiye'deki beden hareketlerinin farklılıklar taşıdığını düşünürken % 11'i farklılık olmadığını, % 18'i bu konuda kararsız olduğunu belirtmektedir.



Grafik-3: Ortak beden dili hareketlerine sahip olma

Katılımcılardan beden dilini yanlış kullanmaktan veya yanlış anlamaktan dolayı çok büyük problemler yaşadığını ifade edenlerin oranı % 42'dir. Neredeyse öğrencilerin yarısı beden dilini yanlış anlamaktan dolayı Türkiye'de sıkıntı yaşadığını ifade etmektedir.



Grafik-4: Beden dilini yanlış kullanma

## Tartışma

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde beden dilinin iletişim ortamlarında kullanılması gerektiği düşünülmektedir. Kullanılan ders materyallerinde beden diliyle ilgili uygulamalar öğrenciler ve öğretmenler açısından öğretimi destekler nitelikte olmalıdır. Materyallerin verdiği bedensel mesajların anlaşılması için kültürlerarası iletişim unsurlarını içermesi gerekmektedir. Sözsüz iletişim unsurlarının kültürel açıdan değerlendirilmesi alana katkı sağlayacaktır. "Öğrencilerin ise hedef kültürdeki iletişim ortamlarını iyi gözlemlemesi gelişim süreçlerine katkı sağlayıcı bir faktör olabilmektedir. Beden diline ilişkin farkındalığın artırılması hedef dilde var olma sürecinin ilk adımı olarak düşünülebilir" (Gün ve Yurtcu, 2022, s. 954).

Türkçe öğreten bir öğreticinin sahip olması gereken dil becerilerinin yanı sıra iyi bir iletişim uzmanı olması gerekmektedir. Bu nedenle Türkçe öğrenen öğrencinin "iletişim becerilerini geliştirmek için yazılı ve sözlü anlatım derslerinde beden dili konusuna gereken önem verilmeli, konular uygulamalarla, ilgili materyallerle (Türkçenin yetkin dil ve edebiyat ürünlerinin seslendirildiği, görüntülediği kaset; film, slayt) desteklenmelidir" (Kocasavaş, 2007, s. 54).

Söz konusu materyaller öğrencinin görme ve işitme duyularını harekete geçirerek derse olan motivasyonunu artıracak, bu materyaller aracılığıyla öğrenme ortamına canlılık kazandırılacaktır. Beden dilini içeren materyallerle yaratılan bu görsel ve işitsel ortam öğrencinin hedef dili yapısal bir birim olmaktan öte sosyo-kültürel bir olgu olarak görmesini sağlayacaktır. Böylece her yaşta öğrencinin ilgisi çekilmeye başlanacaktır. Öğrenci beden dili içeren görseller yardımıyla iletişime eşlik eden el, yüz, beden hareketlerini de tanıyacaktır. “Böylece bu yaklaşım öğrencinin diğer becerilerinin yanında konuşma becerisinin gelişmesini de etkileyecek, öğrenci günlük konuşma ortamına ve hızına, tümce yapılarına alışabilecek ve ayrıca sözcük dağarcığını da zenginleştirebilecektir” (Aktaş, 2005, s. 95).

## Sonuç ve öneriler

Öğrencilerle yapılan çalışmalar ve uygulanan anketler Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde beden dili öğretimine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Ancak Türkçe öğretimi üzerine yazılmış kitapların hiçbiri bu konuyu öğretim ürünü olarak ele almadığından beden dili öğretimi öğreticinin inisiyatifine bırakılmış durumdadır. Ne yazık ki alan çalışanları tarafından birçok öğreticinin bu konulara değinmediği bilinmektedir. Bu öğretimin uygulanabilmesi için kitapların ünite sonlarında *beden dilimiz, bedenimin dili* vb. başlıklı bölümler yer alabilir. Beden dilimiz sayfasına karekodlar konularak beden hareketlerinin bulunduğu fotoğraflar ve kısa videolar yüklenebilir. Bu karekod uygulamasıyla öğrencilere beden hareketine yönelik video izlettirilip ne anladığı sorulabilir. Hareketlerin ifade ettiği anlamlar için eşleştirme soruları ve çoktan seçmeli sorular hazırlanarak doğru anlamı bulmaları sağlanabilir. Sorular hazırlanırken hareketin diğer kültürlerde farklı ifadeleri varsa bunlar da çeldirici olarak kullanılabilir. Bu uygulamalarla yapılan beden dili öğretimi eğlenceli ve etkili bir öğretim olacak ve beden dili konusunda anlam karışıklığının önüne geçilecektir. Beden dili hareketleri verilirken Temel seviyede *iyi-kötü/güzel-çirkin/olumlu-olumsuz* gibi betimleme ifade eden, orta seviyede ise duygu bildiren hareketlerin öğretimi yapılabilir.

## Kaynakça

- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language andLinguistic Studies*,1(1), 89-99.
- Antes, A. T. (1996). Kinesics: Thevalue of gesture in languageand in thelanguageclassroom. *Foreign Language Annals*, 29 (3), 439-448.
- Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni, öğrenme, öğretme, değerlendirme (2006). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Avrupa Konseyi (2020). *CommonEuropeanframework of referenceforlanguages: learning, teaching, assessment – companionvolume*.Strasbourg: Council of Europe Publishin.
- Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (2017). *Bedenin dili: iletişim becerilerinizin anahtarı, sessiz diliniz*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Benzer, A. (2015). Türkçe öğretiminde beden dili kullanımının öğrenme ve tutum üzerindeki rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 30 (1), 33-47.
- Berk, F. M. (2014). Yabancı dil öğretim yöntemlerinde sözsüz iletişim ve beden dili. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 12(1-2), 575-0.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language developmentandlanguagedisorders*. New York: WileyandSons.
- Deregözü, A. ve Kuyumcu, N. (2015). Yabancı dil öğretiminde beden dili kullanımının önemi. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi (Journal of SocialSciences)*, 54, 97-104.
- Erciyas, M. B. (2019). Odak Dergisinin iletişim öğretmeni Müge Buket Erciyas ile 06.10.2019 tarihli “Beden Dili” röportajı. <https://odakdergisi2.com/roportaj-beden-dili/> Erişim tarihi: 19.04.2023. Saat: 14.15.

- Evkaralı, B. (2002). *Beden Dili*. <https://dokumen.tips/documents/baki-evkarali-beden-dili.html?page=1> Erişim tarihi: 10.04. 2023. Saat: 22.05
- Göçmenler, H. (2014). Beden dilinin yabancılara Türkçe öğretilimi açısından önemi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (1) , 63-74.
- Gün, M. ve Yurtcu, A. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürün sessiz bir göstergesi: beden dili. *Çukurova Üniversitesi Türkojoloji Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 943-968.
- İzgören, A. Ş. (2017). *Dikkat vücudunuz konuşuyor: Türkiye’de beden dili, iş yaşamı ve renkler*. Ankara: Elma Yayınevi.
- Kocasavaş, Y. (2007). Etkili iletişimin sözsüz adımı olan beden dili ve Türkçe eğitimindeki rolü. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 47-55.
- O’Neill, D. K. (2007). “Thelanguageuseinventoryforyoungchildren: aparentreportmeasure of pragmaticlanguage developmentfor 18 to 47 monthsoldchildren”. *Journal of Speech Language andHearingReserch*,50, 214-228.
- Özçalışkan, Ş. ve Hodges, L. E. (2016). “Jestlerin çocukların dilsel ve bilişsel gelişimindeki rolü”. Ç. Aydın vd. (ed.). *Aklın çocuk hali, zihin gelişimi araştırmaları*. (s. 83-105). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Piaget, J. (1999). *Çocukta zihinsel gelişim*. Hüsen Portakal (çev.), İstanbul: Cem Yayınevi.
- Vendryes, J. V. (2001). *Dil ve düşünce*. Berke Vardar (çev.), İstanbul: Multilingual.
- Yazar, O. Z. (2014). “Beden dili”. M. Sayılı (ed.). *Tarımsal yayım ve danışmanlık, Cilt 1: kişisel gelişim*. (s.15-38). Tokat: Eramat Basım ve Yayıncılık Ltd. Şti.
- Zhu, A. (2006). Theimportance of using body language in englishteaching. *US-ChinaForeing Language*, 4(1), 79-81.

## 12. Sözlü ve yazılı dile eşlik eden illüstrasyonun geleceği ve Yapay Zekâ

Seçil ERMİŞ İPEK<sup>1</sup>

**APA:** Ermiş İpek, S. (2023). Sözlü ve yazılı dile eşlik eden illüstrasyonun geleceği ve Yapay Zekâ. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 168-185. DOI: 10.29000/rumelide.1317066.

### Öz

Sanat ve tasarım arasında bir yerde bulunan illüstrasyon, mesaj ya da bilgi vermek, farkındalık oluşturmak, beyin fırtınası yaratmak gibi çeşitli amaçlar için tasarlanmış bir iletişim dilidir. İllüstrasyon antik dönem mağara resimlerinden günümüze kadar görsel iletişim tasarımının birçok alanında yerini almıştır. Bu uzun soluklu yolculuğunda farklı alanlarda kullanılmak üzere çeşitli araç, teknik ve malzemedan faydalanmıştır. Bu araştırmanın amacı yapay zekâ ile çalışan güncel birçok programın illüstrasyon alanındaki çıktılarını inceleyerek geçmişten günümüze alan ile ilgili bir inceleme yapmaktır. İllüstrasyon sanatsal kullanımları dışında çoğu sektör için bir gerekliliktir. Bu nedenle varlığını sürdürebilmek için modern araçlara ve teknolojilere gereksinim duyacaktır. Yapay zekâ yardımıyla illüstrasyon çalışmaları oluşturabilen programlar kullanıcıların komutlarını ya da fotoğraflarını birer illüstrasyona dönüştürmektedir. Bu yazılımlar, yazılı bir komut ile yapay zekâ tarafından bir görüntü oluşturmaktadır. Sosyal medyada son zamanlarda oldukça popülerlik kazanan bu uygulamalar kendilerini insan türünün yaratıcı güçlerini genişleten bağımsız bir araştırma laboratuvarı olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılmıştır. İllüstrasyonun tarihsel süreç içerisindeki dönüşümü ve Yapay Öğrenme ile illüstrasyon alanında görüntü sunan birçok güncel yazılım incelenmiş, konuya dair literatür araştırması yapılarak sürecin karşılaştırılması ile bir değerlendirme ortaya çıkarılmıştır. Firmalar tarafından yeni bir sanatsal yaratım aracı olarak lanse edilen bu programların çıktılarının sanatçıların stillerini kullanması, telif hakları ve özgünlüğü ile ilgili konular belirsizliğini korumaktadır.

**Anahtar kelimeler:** İllüstrasyon, yapay zekâ, dijital tasarım, yapay öğrenme

## The future of illustration accompanying spoken and written language and Artificial Intelligence

### Abstract

Illustration, which is somewhere between art and design, is a communication language designed for various purposes such as giving a message or information, raising awareness, creating brainstorming. Illustration has taken its place in many areas of visual communication design from ancient cave paintings to the present day. In this long journey, he has benefited from various tools, techniques and materials to be used in different fields. The aim of this research is to examine the outputs of many current programs working with artificial intelligence in the field of illustration, and to make an examination of the field from the past to the present. Illustration is a necessity for most industries, except for artistic uses. Therefore, it will need modern tools and technologies to survive. Programs that can create illustration works with the help of artificial intelligence transform users' commands or photos into illustrations. This software creates an image by artificial intelligence with a written command. These apps, which have gained a lot of popularity recently on social media, describe themselves as an independent research laboratory that expands the creative powers of the human species. Qualitative research methods were used in this study. The transformation of illustration in

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sanat, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, Grafik Tasarım Bölümü, (Çankırı,Türkiye), secil@karatekin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2860-4781 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 12.05.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1317066]

the historical process and many up-to-date software offering images in the field of illustration with Artificial Learning have been examined, a literature search on the subject has been made and an evaluation has been revealed by comparing the process.

**Keywords:** Illustration, artificial intelligence, digital design, machine learning

## 1. Giriş

İnsanı diğer canlılardan ayıran başlıca yetilerden birisi de kuşkusuz problem çözme yeteneğidir. İnternet sincapların ve kargaların yiyeceğe ulaşmak için karmaşık problemleri nasıl çözdüğünü gösteren videolarla doludur. Ancak soyut problemleri çözme yetisi söz konusunda olduğunda hiçbir canlının insanın yanına yaklaşmadığı ortadadır (Wooldridge, 2022, s.67). Görsel iletişim tasarım özünde bir problem çözme eylemidir. Bir kavramı, mesajı veya bir duyguyu izleyiciye en etkili şekilde iletmeyi amaçlar. Görsel iletişim tasarım içerisinde yer alan illüstrasyon, mesaj ya da bilgi vermek, farkındalık oluşturmak ya da beyin fırtınası yaratmak için tasarlanmış bir iletişim dilidir. İllüstrasyon sayesinde karmaşık fikirler ve mesajlar netlik kazanmaktadır.

İllüstrasyonu sınıflandırmak kolay değildir. Bir disiplin olarak illüstrasyon, sanat ve grafik tasarım arasında bir yerde bulunmaktadır. İnsanoğlunun yaptığı ilk işaretler muhtemelen toprağa parmak ya da sopayla çizilmiştir. Konuşmanın yanı sıra çizilen görüntü, insanlar arasındaki iletişimde hayati bir rol oynamıştır. Yazının gelişmesinden önce hikâye ve masalları kaydetmenin tek yöntemi bu olduğu düşünülmektedir. İllüstrasyon, dünyamızı anlamlandırmamıza yardımcı olmak için hayatın inceliklerini kaydetmemize, tanımlamamıza ve iletmemize izin vermek için ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda bugünün illüstratörlerinin oldukça karmaşık görevleri vardır (Zeegen, 2009, s. 6). Basitçe ifade etmek gerekirse, illüstrasyon, resimsel yollarla görsel iletişimdir. Etimolojik olarak, Latince “illustrare” kökünden gelir. Üzerine ışık tutmak, anlamayı mümkün kılmak anlamına gelmektedir. İllüstrasyon sanat için sanattan farklı olarak, doğası gereği bir fikrin hizmetindedir. Belirli bir mesajı hedef kitleye ulaştırmaya çalışır. En didaktik, verilerle dolu bilgi grafiğinden en anlamlı inceliklere sahip kitap kapağına kadar, açıklayıcı türlerin geniş yelpazesinde, tüm çizimler iletişim kurmayı, anlamı aydınlatmayı amaçlar. Somutlaştırılmış anlamlar olarak her illüstrasyon, bir konuyu gerçek, mecazi veya çağrıştırmacı terimlerle açıklamaya hizmet eden karmaşık bir görsel işaretler kümesidir. İllüstrasyon birçok farklı şekilde tanımlanabilirken, ortak bir tanım sözlü veya yazılı kelimeyle kullanılan bir resimdir. Resimlerin çoğu bu amaçla yapıldığından, bir illüstrasyonun doğası ve etkililiği analiz edilirken, resimlerin kelimelerle uyumu için; kelimeleri olabildiğince yakından yansıtmak, mesajı sembolize etmek, sözlü bir açıklamayı genişletmek ve konsepti genişletmek gibi maddelere dikkat edilmelidir. İllüstrasyon, sözlü veya yazılı metinden farklı bir hikâye anlattığında özel bir rol üstlenir. Mizah, hiciv, korku ve gerçeküstünde büyük bir etkiye sahip olan sözlü ve görsel mesajların çelişkisi, anlamları ortaya çıkarması gereken okuyucuyla daha fazla etkileşim gerektirir. Bu tür resimli metinler bu nedenle yoruma daha açıktır ve ironik, yıkıcı veya gerçeküstü yeniden bağlamlaştırmaları kavramak için işaretlerin kökenleri ve yaygın kullanımının anlaşılmasından yararlanılmaktadır (Doyle, Grove and Sherman, 2018). İllüstrasyonun uygulama alanı oldukça geniştir. Geleneksel olarak baktığımızda hiyeroglifler, kaligramlar, inisiyal harf tasarımları, illüstratif tipografi çalışmaları, piktogramlar, karikatür, çizgi roman, grafik tasarım ürünlerinde kullanımları olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde malzeme olarak ise geleneksel ve dijital olmak üzere çok çeşitli araçlarla yapılması mümkündür. İllüstrasyon genellikle çoğu sektörde kullanılmaktadır ve zaman geçtikçe yeni sektörlerle yayılarak sürdürülebilmesi amacıyla farklı araçlara ve ortamlara gereksinim duymaktadır. Gelişen teknoloji ile illüstrasyon ve yapay zekânın birlikteliği oldukça fazlaşmıştır. Bu araştırmanın amacı yapay zekâ ile çalışan güncel birçok programın illüstrasyon alanındaki çıktılarını inceleyerek geçmişten günümüze alan ile ilgili bir inceleme yapmaktır.

Profesyonel illüstrasyonun başarılı olması için belirli bir simya üzerinde çalışılması gerekir. Başarı için sanatsal beceri, ticari zekâ ve teknik anlayışın eşsiz bir karışımı gereklidir. Modern illüstrasyon tarihinin her aşamasında, kültürümüzün görsel mükemmellikler ve zevklerle dolu olmasını sağlamak için bu sihrî yeterince ustalıklı uygulayan uygulayıcılar olmuştur. Teknolojideki gelişmeler duygu ile birleştiğinde illüstrasyonda parlaklığı ortaya çıkarmıştır. Bir öğrenme, düşünme ve deneme döneminden sonra yenilik ve keşif aşamalarına kadar geçen çeşitli süreçler olmaktadır. İlham ve hayal gücü, bu çeşitli ortamlar aracılığıyla kendinden emin bir şekilde kendini göstermektedir. Böylece illüstrasyonun heyecan verici tarihini oluşturan ayrımlar ortaya çıkmaktadır (Brazell ve Davies, 2011, s. 10).

Son yarım yüzyılda yaşamlarımızdaki en büyük değişimlerden çoğu bilgi işlem ve sayısal teknoloji sayesinde olmuştur. Önceki yüzyıllarda icat edilen araç, aygıt ve hizmetler, her geçen gün artan oranda bilgisayar yazılımları ile yer değiştirmiştir. Bizlerde bir şekilde bu yeni sayısal dünyaya uyum sağlamaktayız (Alpaydın, 2022, s. 17). Her gün kullandığımız insan yapımı arabalar, trafik ışıkları, dış fırçaları, köprüler gibi milyarlarca nesne statik nesnelere algılayan nesnelere dönüşmektedir (Husain, 2019, s.47). Günümüzde sahip olduğumuz en güçlü teknolojilere rağmen bildiğimiz tüm yaşam formları temel olarak biyolojik donanımlarınca sınırlandırılmış olanlardır. Hiçbir şey bir milyon yıl yaşayamaz, tüm Vikipedi'yi ezberleyemez, tüm bilimi anlayamaz veya bir uzay aracı olmadan uzayda yolculuk edemez. Hiçbir şey büyük ölçüde cansız olan kozmosumuzu milyar ya da trilyon yıl boyunca serpilecek muhtelif bir biyosfere dönüştürerek evrenimizin sonunda potansiyelini gerçekleştirmesini ve tamamen uyanmasını sağlayamaz. Tüm bunlar yaşamın son bir güncelleme daha görmesini gerektiriyor, sadece yazılımını değil donanımını da dizayn edebileceği Yaşam 3.0 sonunda evrimsel zincirlerinden tamamen özgürleşmiştir (Tegmark, 2019, s. 47).

Bu teknolojilerin artarak, hızla güncelleme içerisinde olduğu modern yaşamda yapay zekâ yardımıyla illüstrasyon çalışmaları oluşturabilen programlar; kullanıcıların komutlarını ya da fotoğraflarını birer illüstrasyona dönüştürmektedir. Bu yazılımlar, yazılı bir komut ile yapay zekâ tarafından bir görüntü oluşturmaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılmıştır. Araştırmada verilerinin toplanması amacı ile genel tarama yapılmıştır. Karasar' a (2009, s. 184) göre genel tarama hemen her çalışmada izlenen alan yazın ya da literatür taraması olarak bilinen bir taramadır.

İllüstrasyonun tarihsel süreç içerisindeki dönüşümü ve Yapay Öğrenme ile illüstrasyon alanında görüntü sunan birçok güncel yazılım incelenmiş, konuya dair literatür araştırması yardımıyla sürecin karşılaştırılması yapılarak bir değerlendirme ortaya çıkarılmıştır.

## 2. Yapay Zekâ

Yapay zekâ resmi olarak 1956'daki ünlü Dartmouth yaz konferansından sonra matematik oyun teorisi ve mantık gibi konularda el alınmıştır ancak oldukça geniş bir çalışma alanına sahiptir. John McCarthy ve Marvin Minsky yapay zekânın kurucuları arasındadır. Bu alanda geleneksel olarak makinelerle sağlanabilen akıl yürütme, öğrenme ve mantık gibi özellikleri incelenmektedir. Bu tekniklerin bazıları sistem kurulurken belirlenen bilgi ve kural dizilerine göre çalışır. Diğerleri ise geniş bir potansiyel tercih setinin içinden arama yaparak ve en mantıklı geleni seçerek buluşsal bir teknik kullanmaktadır. Bir başka yaklaşım ise belli temel varsayımlarla yola çıkmaları ve sonra yeni bilgileri dikkate almaları yani süreç içinde öğrenmeleridir. Yapay zekâ verilerden öğrensin ya da öğrenmesin zeki algoritmalarla uğraşan kapsayıcı bir bilimdir. Bu Yapay Öğrenme, yapay zekânın alt dalıdır ve verilerden öğrenen algoritmalara dayalıdır (Husain, 2019, s.18).

Makine öğreniminde kullanılan farklı yaklaşımlarının en güçlülerinden birisi yapay sinir ağlarıdır. Bu sistemler insan beyninin temel çalışma prensiplerine göre tasarlanmıştır. Normal bir insanın beyninde 100 milyara yakın nöron hücresi ve hücreler arasında trilyonlarca bağlantı bulunmaktadır. Ancak çok

daha az sayıda nöronla da çok güçlü öğrenme sistemleri inşa edilebilir. Gelecekte olabilecek gelişmeleri hiç hesaba katmasak bile derin öğrenmeye dayalı programların sırf Moore Yasası'nın kaçınılmaz bir sonucu olarak çok gelişecekleri düşünülmektedir (Ford, 2022, s. 113-115). Moore Yasası, bilgisayarların işlem gücündeki hızlanışa dair en bilinen kuraldır. Günümüzde bazı yazılım algoritmalarının verimliliği sadece Moore Yasası ile tahmin edilebilecek miktarların da üzerine çıkmış durumdadır (Ford, 2022, s.85).

Bayes Program Learning veya BPL olarak bilinen yeni yaklaşım, derin sinir ağları olarak bilinen mevcut makine öğrenimi teknolojilerinden farklıdır. Sinir ağları, insan konuşmasını tanımak, görüntülerdeki nesnelere algılamak veya büyük örnek kümelerine maruz bırakılarak davranış türlerini belirlemek için eğitilebilir. Bu tür ağlar, biyolojik nöronların davranışlarına göre modellenmiş olsalar da henüz insanların yaptığı gibi öğrenmiyorlar yeni kavramları hızla ediniyorlar. Buna karşılık, Science makalesinde açıklanan yeni yazılım programı, yalnızca tek bir örnek "gördükten" sonra el yazısı karakterleri tanımayı öğrenebilmektedir (Markoff, 2015).

Deep Blue, IBM tarafından geliştirilen, satranç oynayabilen bir bilgisayardır. Deep Blue'dan sonra IBM Watson'ı ortaya çıkarmıştır. Watson IBM'in görevlendirdiği David Ferrucci ve ekibi tarafından tasarlanmış bir yapay zekâ programıdır. Watson öncelikle ABD'de oldukça popüler olan bir televizyon programında bilgi yarışmanı kazanmak için tasarlanmıştır. Watson yarışmanın eski şampiyonlarını yenerek yarışmayı kazanmıştır. IBM daha sonra Watson'ın yeteneklerinden günlük yaşamda da faydalanabilmek için bir kampanya başlatmışlardır (Ford, 2022). Derin öğrenme sinir ağları yani Watson gibi teknolojiler bulutlara taşındıklarında sayısız yeni şekilde kullanılacak birer yapıtaşına dönüşmüş olurlar (Ford, 2022, s. 129).

Gökbilimciler Nisan 2019'da dünyanın dört bir yanından 8 radyo teleskobundan toplanan verileri kullanarak, 5,5 milyon ışık yılı uzaklıktaki 40 milyar km genişliğinde bir kara deliğin görüntüsünü inşa ettiler. Bu görüntü yüzyılımızın en çarpıcı başarılarından birisidir. Bu fotoğraf yapay zekânın yardımıyla ileri bilgisayar görüntü algoritmalarıyla, resmin eksik unsurları "tahmin edilerek" kara deliğin görüntüsü yeniden inşa edilmiştir. Ancak bu durum bir yandan gayet ikna edici olmakla birlikte yapay zekânın sahte görüntüler yaratma becerisini de göstermiş oldu (Wooldridge, 2022, s.180).

Berlin Zuse Enstitüsü'nden Martin Grötschel'in yakın tarihli bir araştırmasının bulgularına göre 1982'deki bilgisayar ve yazılımlarla, karmaşık bir üretim planlama probleminin çözümü 82 yıl sürerdi. 2003'te ise aynı problem bir dakika içinde çözülebilir hale gelmiştir. Bu da 43 milyon katlık bir gelişimi göstermektedir. Bu süreç içinde bilgisayar donanımları yaklaşık bin kat hızlanmış (Ford, 2022, s. 93). Günümüzde cihazları kontrol edebilen programların giderek daha zeki bir hal almasıyla, yaygın olarak birbirleriyle iletişim kurmalarıyla ve işlemcilerin giderek artan gücü ve becerisiyle hayal bile edilemeyen bir geleceğin var olacağı düşünülmektedir. Nesnelerin interneti bu zekânın her yere işlendiği yapay cihazların ve sistemlerin pek çok kararı kendi başlarına aldıkları bir çağdır. Nesnelerin interneti çağı 3 dalgadan oluşacaktır. İlk dalga şu an içinde olduğumuz ölçme ve takip, ikinci dalga modelleme ve öğrenme ve son dalga ise bir trilyon tam otonom cihazdır (Husain, 2019, s.49-51).

Yapay zekâ çok amaçlı bir teknolojidir. Nerede ve nasıl uygulanacağı konusundaki tek sınır hayal gücümüzdür. Teknolojilerin hepsinin on yıllar hatta yüzyıllar sonra başta hiç düşünülmeyen sonuçlar ortaya çıkarabilir. Bu bağlamda bu tür teknolojilerin hepsi istismar edilme potansiyeli taşımaktadır. Tarih öncesinde ateşi bulan atalarımız, fosil yakıtlar kullanmanın iklim değişikliğine sebep olabileceğin, tahmin edemezlerdi. İngiliz bilim insanı Michael Faraday 1831'de elektrik jeneratörü deneylerini yaparken bu teknolojinin yardımıyla elektrikli sandalye de yapılabileceğini aklının ucundan geçirmemiştir. Bu tür teknolojilerin hepsi gibi yapay zekânın da dünya çapında hissedilecek olumsuz

sonuçları olacak ve istismara açık olacaktır. Terminatör anlatıları kadar dramatik olmasa da önümüzdeki on yıllarda gelecek nesiller olumsuz sonuçları ile karşı karşıya kalması olasıdır (Wooldridge, 2022, s. 219). Bazı araştırmacılar yapay zekânın olumsuz sonuçlar doğuracağını düşünmektedir. Silikon Vadisinin en güçlü isimleri bile bu teknolojinin ne tarafında duracakları konusunda fikir birliği içerisinde değillerdir. Tesla ve SpaceX'in kurucusu Elon Musk Massachusetts Institute of Technology'de yer alan konuşmasında "yapay zekânın insanlığın var oluşuna karşı en büyük tehdit" olduğunu ifade etmiştir. Stephen Hawking, Bill Gates, varoluşçu bir filozof ve Oxford'da profesör olan Nick Bostrom ve Henry Kissinger'de Elon Musk gibi düşünmektedir. 2014'te Hawking BBC'ye "Tam bir zekânın gelişmesi insan ırkının sonunu getirebilir." demiştir (Husain, 2019, s.17). Yapay zekâ kullanan firmalar kendilerini geniş kapsamlı kavramsal zorluklara zarif bir şekilde adapte edebilen sistemlerde ilerleme kaydediyor gibi görünüyorlar. Bu faz kayması yapay zekânın potansiyel sonuçları ile boğuşan, filozofları, teknoloji uzmanlarını ve Silikon Vadisi milyarderlerini gerçek bir düşünen makinenin insanlık için varoluşsal tehdit oluşturup oluşturamayacağı sorusu etrafında birleştiren yeni bir merkez ve girişim mahsulü ortaya koymuştur (Finn, 2020, s. 232).

Bilgisayarlar sadece programladıkları şeyleri yapmıyorlar görüldüğü üzere makine öğrenme algoritmaları rutin olarak verileri taryor, istatistiksel ilişkileri ortaya çıkarıyor ve bir bakıma keşfettikleri şeyler doğrultusunda kendi programlarını yazıyorlar. Makineler günümüzde merak ve yaratıcılık sergilemeye başlamıştır (Ford, 2022, s. 132).

### 3. İllüstrasyonun dönüşümü

İllüstrasyonun derin kökleri vardır. Üst Paleolitik döneme ait sanat (yaklaşık MÖ 50.000 ila 10.000 arası), resimsel iletişimin yazılı dilden çok önce geldiğini göstermektedir. Lascaux ve Chauvet gibi antik yerlerde görülen paleolitik sanat; hayvanların bu şiirsel görüntüleri, ritüeller ve antropomorfik (insan formuna benzeyen) çizimler illüstrasyonun tarihini keşfetmemize yardımcı olmaktadır (Doyle vd. 2018). 40.000 ila 60.000 yıl öncesine dayanan Avrupa mağara resimleri ve Avustralya Aborjin kaya sanatı, M.Ö. 3.000 yıllarından kalma Mısır hiyeroglifleri çizimler de aynı yalnlık ve stilizasyona sahiptir (Zeegen, 2009, s. 16). İlk illüstrasyon ve yazıyı birlikte kullanan uygarlık Mısırlılardır. İllüstrasyonu bilgi iletmek için kullanmışlardır. Bu illüstrasyonlar Mısırlıların Ölüler Kitap'ında da yer almıştır. Bu el yazmalarında kâtip öncelikle illüstrasyonları tasarlayıp yazıları yazmıştır (Meggs ve Purvis, 2012, s.440). Bu vinyetler farklı kültürlerde de kullanılmıştır. Farklı dinlerden kutsal kitapların içinde yazılar dışında illüstrasyonlara da yer verilmiştir. Bu el yazmalarında illüstrasyonlar hem bilgi vermek hem de süsleme içinde kullanılmıştır. Bu sayede okuma yazması olmayan okuyucunun bile illüstrasyonlar yardımıyla yazıları anlaması mümkün hale gelmiştir.

M.S 1. yüzyıl civarında boyanmış Pompeii duvar resimleri, 14. yüzyıl ışıklı el yazmaları ve İtalyan fresklerinin, 15. yüzyıldaki altın çağ, sanat tarihine ait olmaktan çok illüstrasyonun geçmişinin bir parçası olarak görülmektedir (Zeegen, 2009, s. 16).

Endüstri devriminin, el sanatlarının işlevini ortadan kaldırması sonucu sanat ve işlevin birbirinden kopması hiçbir estetik kaygı düşünülmeden gerçekleştirilen seri- imalat ürünlerinin yaşamın her alanını kaplayarak sergiledikleri estetik değerden yoksun görünüm, sanatçıları, işlevi yeniden estetikle birleştirmenin yollarının aramaya itmiştir. Bu arayış içerisinde bazı sanatçılar tarihsel bir tutumla Orta çağ anlayışına dönerek, sanat ve el sanatları birliğini yeniden kurmayı denemiş, bazıları ise geleneğe karşı çıkıp, yeniliği savunarak estetikle işlevi birleştirmiştir. Bu hareketlerin tasarım sürecini başlatmaları aynı zamanda teknolojinin basılacak malzeme üretimini çok ucuza mal etmesi, kitle iletişim çağını açmış ve çağdaş grafik tasarımın gelişmesine ortam hazırlamıştır. Modern sanat hareketlerinin



de ilk tohumlarının atıldığı bu dönemden başlayarak grafik tasarım, görsel anlatım yoluyla kurulan kitlesel iletişimin başlıca unsuru olmuştur (Bektaş, 1992, s. 13).

1700'lerin ortalarında Sanayi Devrimi'nin başlamasıyla birlikte matbaa teknolojisi hızla gelişmiştir. Bu duruma bağlı olarak daha fazla yayın dağıtıldığı görülmüştür. İllüstrasyon, günlük yaşamda daha çok görülmeye başlamıştır. İngiliz ahşap oymacısı ve yayıncı Thomas Bewick, çocuklar için çalışmalar, okullar için eğitim materyalleri, doğa tarihi levhaları ve kitaplar için başlık sayfası sanatı dahil olmak üzere birçok amaç için kullanılan ticari illüstrasyonun yaratılması ve basılması için bir stüdyo kurmuştur. Gazeteler giderek artan bir şekilde gravürler kullanmaya başlamıştır (illustrationhistory, t.y).

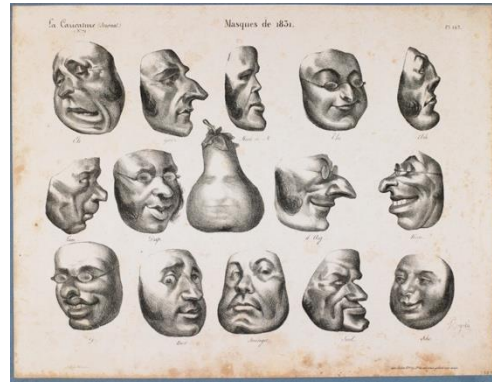
On sekizinci yüzyıldan itibaren faydacı amacı, ticaretle ilişkili olması, bir amaca hizmet etmesi ve yeniden üretimi nedeniyle illüstrasyon güzel sanatlar dünyasından dışlanmıştır. İllüstrasyonu neyin oluşturduğuna dair eleştirel söylem, onun değerlemesi ve pratiğinin değerlendirilmesi engellemiştir. Medya ve sanat eleştirmenleri kitle iletişim araçlarının, popüler kültürün ve genel olarak reklamcılığın değerini sorguladığında illüstrasyon daha çok statü kaybına uğramıştır. Bu nedenle, illüstrasyonun belgelenmesi, korunması ve yorumlanması diğer sanat dalları için yapılanla aynı şevkle yapılmamış ve günlük kullanım için yapılan kitapların, reklamların ve efe meraların resmi arşivleri eksik kalmıştır (Doyle vd., 2018).

Karikatür ile illüstrasyon arasında benzerlikler ve farklıklar bulunmaktadır. İllüstrasyonların pek çok çeşidi vardır ve bir anlatıdaki bir sahneyi görselleştirmekten patlak bir lastiğin nasıl değiştirileceğini göstermeye, duvar resimlerinde veya vitraylarda dini mimariyi süslemeye kadar her türlü iletişimsel işlevi yerine getirir (Doyle vd., 2018). Karikatür ise daha çok hiciv içermektedir. 19. yy. Fransa'sında politik karikatürleri ile tanınan Daumier yaptığı karakterler ile döneminin siyasi ve din adamlarını eleştirmiştir. Yarattığı bu karikatürler halka mesajlar veren hicivler içermektedir. Daumier çalışmalarını litografi ile üretmiştir (Britannica, t.y). Daumier'in Şekil 1 ve Şekil 2'de yer alan çalışmalarında dönemin siyasi ortamına göndermeler bulunmaktadır.



Şekil 1. Le passé, Le présent, L'Avenir, 1834

**Kaynak:** (Metmuseum, t.y).



Şekil 2. Masks of 1831

**Kaynak:** (Mia,t.y).

Le passé, Le présent, L'Avenir eserinde (bknz. Şekil 1.) Daumier Kral Louis-Philippe'i eleştirmektedir. Kralın iktidara ilk geldiğinde ilham verdiği umuda ve saltanatının hızla yarattığı düşmanlığa atıfta bulunarak hükümdarın üç yüzünü geçmiş, şimdiki zaman ve gelecek olarak tasvir etmiştir. Şekil 2'de ise sanatçının Masks of 1831 eseri bulunmaktadır. La Caricature'de yayınlanan karikatürde Daumier Louis-Philippe ile dolgun armut arasındaki benzerliğe dikkat çekmiştir. Ortadaki olgun armut kralı

simgelemektedir. Etrafında Yasama Meclisi üyelerini temsil eden on dört maske bulunmaktadır. Kralın şahsına hakaretle suçlanma riski, kralı armut olarak çizerken yüz hatlarını bulanıklaştırmaya veya çarpıtmaya zorlamıştır (Mia, t.y.).

İllüstrasyon savaş posterlerinden, tiyatro afişlerine, ambalaj tasarımlarına ve birçok çalışmada önemli bir yere sahiptir. Jules Cheret 1866'da Paris'te açmış olduğu basımevinde birçok illüstrasyonlu afiş üretmiştir. Modern afişin babası olarak adlandırılan tasarımcı, illüstrasyonları afişte ilk kullanan sanatçı olarak anılmaktadır. Cheret çalışmalarında konu ne olursa olsun aynı tipteki kadın illüstrasyonlarına yer vermiştir (Bektaş, 1992, s. 19). Cheret'ten sonra posterlerde illüstrasyon kullanımı Eugene Grasset ile devam etmiştir. 1896'da Theophile Alexandre Steinlen'in Chat Noir kabaresi için hazırlamış olduğu afişte de illüstrasyon ön plandadır.

Televizyon, 1950'lerde Amerika'da aile hayatında, toplumsal cinsiyet rollerinde, politikada, boş zaman, tüketim ve iletişim alanlarındaki kaymalara işaret ederek, kültürel değişimin hem bir göstergesi hem de nedeni haline gelmiştir (Doyle vd., 2018). Boris Artzybasheff'in illüstrasyonu, antropomorfik bir bilgisayarın, gelişmekte olan dijital çağda insanlarla telekomünikasyon yoluyla etkileşime girildiğini anlatmaktadır (bknz şekil 3).

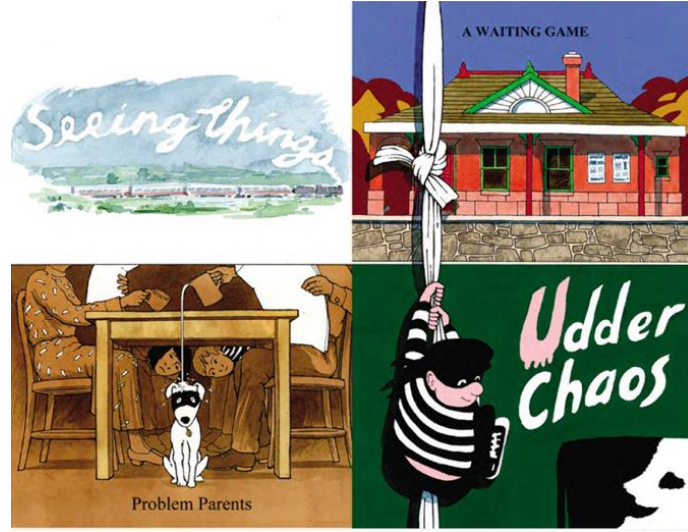


**Şekil 3.** Boris Artzybasheff, Executive of the Future, cover art, Esquire, April 1952.

**Kaynak:** (Doyle vd., 2018).

Chwast tarafından yönetilen bir yayın sanatı olan Push Pin Graphic, ilk olarak 1957'de Push Pin Studios'un arkadaşları ve müşterileri için yaratıldı, ancak bir tanıtım aracı ve çağdaş illüstrasyon ve tasarım için önemli bir referans haline geldi. 1976'dan 1980'e kadar iki ayda bir otuz iki sayfalık bir dergi olarak yayınlandı. Chwast ve stüdyo tarafından temsil edilen diğer sanatçıların illüstrasyonlarına yer verdi. Dergilerde illüstrasyon kullanımına baktığımızda; 1950'ler ve 1960'larda pek çok dergi hayatta kalırken, kullanılan illüstrasyonların sayısı azaltıldı veya yerini fotoğraf aldı. Bu yeni iş ortamında, bireyci illüstratörler rağbet görmüştür (Doyle vd., 2018). 1950'lerde Amerikan illüstrasyonunun altın çağı sona yaklaşıyordu. Elli yılı aşkın bir süredir anlatı illüstrasyonu Amerikan grafik tasarımına hükmetmiştir. Fotoğraftan daha inandırıcı görüntüler elde edebilmek için çizerler abartılı değer zıtlıklarına, yoğun renklere ve daha fazlasını yaratmak için kenarları ve detayları daha keskin tasarımlara yönelmiştir. Ancak fotoğraf, illüstrasyonun geleneksel işlevini çaldığı için, illüstrasyonda yeni bir yaklaşım ortaya çıkmıştır (Meggs and Purvis, 2012, s.440).

1950'lerin ortalarından 1980'lere kadar, fotoğraf ve televizyon dünyadaki olaylara doğrudan erişim sağladı ve gerçek temsillerle kolayca tanımlanamayan soyut anlam ve olguları yakalamak için illüstrasyonu geride bıraktı. Dada ve Sürrealizm 'den biraz ilham alan kavramsal illüstrasyon metafor, telkin, görsel kelime oyunları ve karmaşık kelime-imaj oyunu aracılığıyla karmaşık çağının sosyal ve psikolojik konularını görselleştirilmesi önem kazandı. Çocuk kitaplarında illüstrasyonların 1920–2000 yılları arasında etkin olduğu görülmektedir. Yirminci yüzyılın sonlarında Postmodernizm, güzel sanatlarda olduğu gibi çocuk kitapları yayıncılığında da varlığını hissettirmiştir. Bu nedenle çocuk kitaplarındaki illüstrasyonlarda döneminin akımından etkilenmiştir. David Macaulay tarafından tasarlanan eser (bknz. Şekil 4.) çizimlerinin herhangi bir sırayla okunabilmesi ve kitabın anlamını okuyucuya bırakması açısından postmodern duyarlılığın bir örneklerindedir (Doyle vd., 2018).



Şekil 4. David Macaulay, interior spread, Black and White, 1990

**Kaynak:** (Doyle vd., 2018).

Modern sanatın doğuşundan önce sanatçılar, bir hikâyeye anlatmak ya da belirli bir mesajı iletmek amacıyla resimler yaptılar ve temsili sanatın çoğu, doğası gereği edebiyat ve onun görsel yorumuyla bağlantılıydı. Neredeyse yedi yüzyıl boyunca sanatçılar, yerel ve ulusal tarihi olayların yanı sıra dini metinleri, efsaneleri ve mitleri açıklayan görseller yaratmaları için görevlendirildi. Sanatçı, harf formlarına ve metinlere eşlik edecek birçok görüntü üreterek, belirli formatlarda ve belirli ana hatları çizilen bağlamlarda çalışmıştır. On dokuzuncu yüzyılın sonunda, yayınlar ve içindeki resimler halkın başlıca eğlence kaynağıydı ve bu yirminci yüzyılın ilk on yılları boyunca devam etti. İllüstratör, kültürel bir yorumcu haline gelmiştir. İllüstrasyonlar halkın ulusal ve uluslararası olayları anlaması, zevki, ahlakı, mizahı ve satın alma alışkanlıkları üzerinde büyük etkisi olmuştur (Zeegen, 2009, ss. 16-17).

20. yüzyılda, Güzel ve Çirkin, Aladdin ve Aslan Kral gibi 1990'ların televizyon çizgi filmleri ve Walt Disney filmlerini takip eden izleyici, Oyuncak Hikayesi, Shrek ve Kayıp Balık Nemo gibi animasyon filmlerin gelişimini gözlemlemiştir. Döneme yenilikçi dijital prodüksiyonlar hâkim olmuştur. Oyun endüstrisi de önemli ölçüde gelişmiştir. Final Fantasy gibi teknolojik olarak gelişmiş video oyunları filme çevrilmek üzere olgunlaşmıştır. Marvel çizgi romanlarının yayıncıları hem canlı aksiyon hem de animasyon filmleriyle sektörde yerini almıştır. Oyun endüstrisi, çizgi roman endüstrisi ve film endüstrisi arasındaki ilişki daha yakından bağlantılı hale gelmiştir. İllüstratörler, prodüksiyonun birçok yönünde önemli bir rol oynayarak, başka türlü hayal bile edilemeyecek dünyaların görselleştirilmesine yardımcı olmuştur. 21. yüzyılın ilk on yılındaki illüstratörler, teknolojideki gelişmelerden derinden etkilenen, hızla değişen, birbirine bağlı bir küresel kültürle meşgul olmuşlardır. İllüstratör, yaşadığı dönemin

iletişim teknolojilerinden her zaman etkilenmiş ve onu izleyicilere taşıyan medyadaki değişimlere uyum sağlamak zorunda kalmıştır. Kitap, dergi ve müzik yayıncılığı, televizyon, film, animasyon, elektronik oyun ve eğlence endüstrileri her zaman illüstratörlerin yeteneklerine ihtiyaç duyacaktır ve bu endüstrilerin tümü dijital ortama uyum sağlamaktadır. Akıllı telefonlar, tabletler ve e-okuyucular gibi mobil cihazlar, insanların iletişim kurmasının, bilgi aramasının ve eğlenmesinin birincil yolu haline gelmiştir. Bu nedenle illüstratörler, hızlanan teknolojik ilerlemeleri yakından takip etmek zorunda kalmıştır (illüstrationhistory, t.y).

Zekâ patlamalarının antik ve sanayi öncesi medeniyetleri nasıl değiştirdiğini göz önünde bulundurduğumuzda, antik insan 2,5 milyon yıl önce aletler yapmaya başlamıştır. Taştan yapılan bu ilkel nesnelere insan kasının gücünü daha etkili kullanmaya yaramıştır. Bu gelişmeler M.Ö. 3500'de tekerlek ve M.Ö. 1500'de makaranın icat edilmesiyle devam etmiştir. 1689'da buhar makinesinin icadıyla endüstriyel çağa adım atılmıştır. 19. yüzyılda makine inovasyonunda çok ince bir zekân ürünü olan bir dönüşüm yaşanmış ve her şey değişmeye başlamıştır (Husain, 2019, s.48).

Bilgisayarların araştırmacıların ideaları doğrultusunda yaratıcılık dediğimiz yetiye sahip olması fikri o kadar imkânsız görünmemeye başlamıştır. Böyle bir fikrin en nihai mihenk taşı bilgisayarın bir sanat eseri yaratması olurdu. Zihinsel aktiviteler içerisinde en insana özgü olarak addettiğimiz şey gerçek sanatsal yaratıcılıktır. Time dergisinden Lev Grossman'ın dediği gibi "Sanat eseri yaratımı, yalnızca ve yalnızca insanlara has olduğunu düşündüğümüz etkinliklerden biridir. Sanat eseri yaratmak, kendinizi dışarı vurmaktır. Kendim diyebileceğiniz bir şey yoksa kendinizi dışarı vurma diye bir şey de haliyle söz konusu olamaz." Bir bilgisayarın gerçek bir sanatçı olabilme ihtimalini kabullenebilmemiz için makinelerin doğasıyla ilgili varsayımlarımızı da temelden değiştirmemiz gerekmektedir. Ben Robot filminde başrol oyuncusu Will Smith robotu; "Robot bir senfoni yazabilir mi? Tuvali bir şahesere dönüştürebilir mi?" diye sorar. Robot ise "Peki sen yapabilir misin?" diye cevap vererek insanların da büyük bölümünün bunları yapamayacağını ima etmektedir. Günümüzde ise robot bu soruya muhtemelen evet cevabını verirdi (Ford, 2022, s. 136).

İnsana tamamen gerçekmiş gibi gelen ama aslında baştan sona bir nöral ağ tarafından inşa edilmiş görseller üretebilen yapay zekâ sistemleri bulunmaktadır. Bunlara DeepFake adı verilmektedir. Gün geçtikçe DeepFake görsellerinin gerçek mi sahte mi olduğunu anlamak zorlaşmıştır (Wooldridge, 2022, s.245). DeepFake örneklerinden en ilgi çekici olanlarından biri Dali Lives isimli videodur (bkz. Şekil 5.). Florida'da "Sanatın Yapay Zekâyla Buluşması" olarak ilan edilen Dali Lives, ajans GS&P tarafından, 4 eski video röportajlarından, 6.000'den fazla kare çekerek ve 1.000 saatlik bir makine öğrenimiyle işleyerek video oluşturulmuştur. Dali'nin konuşma metni ziyaretçilerin sanatçı ile empati kurmasına ve eserleri ile ilişki kurmasına yardımcı olmak üzere tasarlanmıştır. Bu deepfake örneği video, Dali konuşmasının ardından arkasına dönüp izleyiciler ile öz çekim yaparak sona ermektedir (Foley, 2023).



**Şekil 5.** Dali Lives isimli videodan ekran görüntüsü.

**Kaynak:** (thedali, 2019).

Google'ın DeepMind şirketi kendi mühendisleri tekrarlanan bir döngüdeki çeşitli görüntü özelliklerini tanımlamak ve geliştirmekle görevlendirildiklerinde, algortimik bir yapay zekânın gölgeleri ve kesişimleri, gözler, yüzler ve diğer tanımlanabilir görsel unsurlar haline getirerek bir dizi Dali veya Bosh benzeri tablolar yarattığında bu tarz bir eşiği de aşmış oldu. Ortaya çıkan çalışma bir fotoğraftan asla beklemeyeceğimiz şeyleri önce hayal edip sonra da gerçekleştiren bir sanatçı bakışının, ayrık ve yabancı bir perspektifin işaretlerini vermektedir (Finn, 2020, s. 231).

2018'de, AI tarafından oluşturulan bir görüntü, Paris merkezli Obvious adlı bir kolektif tarafından işlenmiş bir baskı olan Christie's'de açık artırmaya çıkarılmıştır. Edmond Belamy'nin Portresi müzayedesi, bir AI sanat eserinin geniş kapsamlı ilk satışıydı; ancak, birçok veri bilimcisi ve sanatçı, açık artırmadan önce yapay zekâ sanatı yaratmış ve satmıştır (Hencz, t.y).

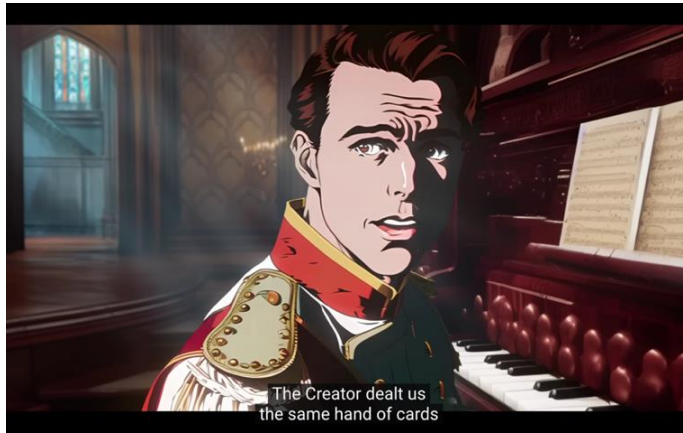
The Painting Fool, Londra Imperial College'dan Simon Colton tarafından yaratılan yapay zekâ sanatıdır. Yazılım, çalışmayı dijital olarak oluşturur ve çeşitli stillerde boyayabilir. Şekil 6'da en son çalışmalarından biri olan "The Dancing Salesman Problem" bulunmaktadır. Görüntüde yazılım insan vücudunun "görsel gramerini" öğrenmiştir, ardından bu bilgiyi bir dizi yeni sahne yaratmak için uygulamıştır. Görselin yapımında hiçbir dijital fotoğraf kullanılmamıştır (NewScientist, 2012).



Şekil 6. ThePaintingFool, The Dancing Salesman Problem

**Kaynak:** (NewScientist, 2012).

Problem çözme zekâ gerektiren bir eylemdir. İnsana zor gelen problemleri çözebilen programlar inşa edersek yapay zekânın gelişmesi ve insanlığın ilerlemesinde de büyük adımlar atılmış olacaktır (Wooldridge, 2022, s.67).



Şekil 7. Anime Rock, Paper, Scissors Animasyonu ekran görüntüsü

**Kaynak:** (Corridor, 2023).

Şekil 7’ de yer alan ekran görüntüsü “Anime Rock, Paper, Scissors” isimli yaklaşık 7 dakikalık bir animasyondan alınmıştır. Los Angeles merkezli “Corridor Digital” stüdyo yapay zekâ kullanılarak bir animasyon filmi tasarlamıştır. Bu filmde kullanılan illüstrasyonlar bir yapay zekâ tarafından tasarlanmıştır (Corridor, 2023).

2021’de yapay zekâ araştırma geliştirme şirketi OpenAI, Salvador Dali ve Wall-E adlarının bir karışımı olan "Dall-E" olarak bilinen bir program oluşturdu. Bu yazılım, yazılı bir komut istemi alıp yapay zekâ tarafından oluşturulmuş tamamen benzersiz bir görüntü oluşturmayı başardı. Dall-E 2’ nin baş mühendislerinden biri olan Aditya Ramesh "Dall-E, bir kişinin normalde yapabileceklerini genişleten çok kullanışlı bir asistandır, ancak bu gerçekten onu kullanan kişinin yaratıcılığına bağlıdır. Bir sanatçı veya daha yaratıcı biri gerçekten ilginç şeyler yaratabilir," şeklinde program ile ilgili düşünceleri ifade etmektedir (Hughes, 2022).



**Şekil 8.** Running at the edge of space komutu ile girilmiş DALL-E 2 çalışması

**Kaynak:** (Openaidalle, 2022).

Günümüzde artık çok farklı programlar ile yapay zekâ kullanılarak illüstrasyonlar oluşturmak mümkün hale gelmiştir. Bu programlardan en ünlülerinden öncülerinden olan program DALL-E’dir. 2022’de piyasaya çıkan DALL-E 2 programı herhangi bir betimlemeden gerçekçi görüntüler ve sanat yaratabilen bir AI sistemidir. Girmiş olduğunuz metin ile ilgili olarak program size dört adet 1024x1024 görüntü sunmaktadır. Aynı aramayı tekrarladığınızda her seferinde farklı çalışmalar oluşturmaktadır. Programın sunmuş olduğu görüntüler diğer benzer programlara kıyasla yüksek çözünürlüklüdür. Program ayrıca kullanıcıya görsel yükleme olanağı sunmaktadır. Bu sayede kullanıcı çizimlerini yüklediğinde program çizim üzerinde değişiklikler yapabilmektedir. Şekil 8’de programa “running at the edge of space” komutu yazılarak elde edilen bir dijital art çalışması bulunmaktadır. Yakından bakıldığında figürün kol ve bacaklarında anatomik hatalar olduğu görülmektedir. Bazen karmaşık figürlerin çıktılarında göz, burun, ağız, kol ve bacak gibi kısımlarda hatalara rastlamak mümkündür. DALL-E’ye yazılan komut arka arkaya birçok defa tekrar edilebilir ve bu tekrarların her birinde

birbirinden farklı görüntüleri kullanıcıya sunmaktadır. Program görüntülerin sağ alt kısmında renkli karelerle bir şekil bırakmaktadır. Bu bir anlamda programın çalışma üzerindeki imzası olarak kabul edilebilir.

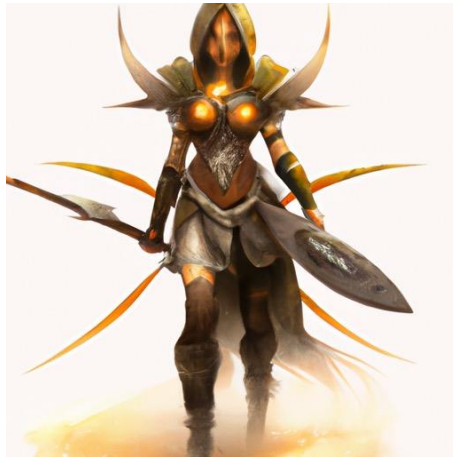
Yazar ve yönetmen Chad Nelson ve Native Foreign'den Nik Kleverov OpenAI'nin DALL-E'sinin lansmanının birinci yıl dönümünü kutlamak için AI co. "Criterz" adında yeni bir animasyon kısa filmi tasarladılar (bkz. Şekil 9.). Animasyonda DALL-E'nin görüntü oluşturma yeteneklerini hiç daha önce görülmemiş hayali bir eko sistem yaratmak için kullanılmıştır. Criterz sanatçıların bütçe, zaman ve kaynaklar nedeniyle ortaya çıkaramadıkları fikirleri yapay zekâ araçları ile ulaşabileceklerinin somut bir örneği olmuştur (Animationmagazine, 2023).



Şekil 9. Criterz isimli animasyondan ekran görüntüsü

**Kaynak:** (Animationmagazine, 2023).

Şekil 10'da AI Image Generator tarafından Fantastic Warrior Woman komutu ile oluşturulan karakter tasarımı görülmektedir. Bu görselin oluşturulma aşamasında aynı konut ile 20 görsel oluşturulmuştur. Bu görsellerin çoğunluğunda hatalar bulunmaktadır. Programın sunduğu Fantastic Warrior Woman görsellerinin boyutları oldukça küçüktür. Bu durum bu görsellerin basılması için kullanılmasına izin vermemektedir.



Şekil 10. AI Image Generator, tarafından oluşturulmuş görüntü

**Kaynak:** (Seçil Ermiş İpek koleksiyonu).

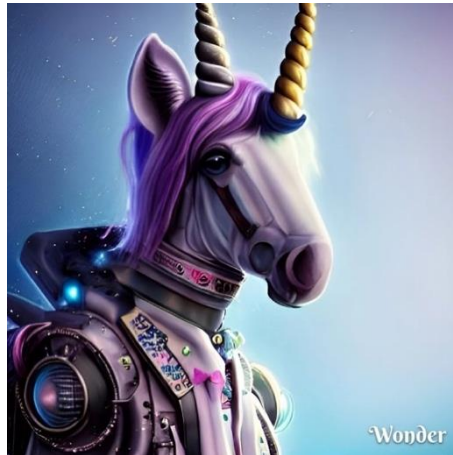
2023 yılının popüler yapay zekâ programlarından biri olan Wombo Dream AI Art, kullanıcılarının büyük ilgisini çekmiştir. Benzer programlarda olduğu gibi program bir metinden yapay zekâ uygulaması ile görüntü ortaya çıkarmaktadır. Şekil 11’de Mars gezegeninde elinde çiçek tutan bir astronot komutu ile yapılan illüstrasyon görülmektedir. İstenilen görüntü elde edilmiştir ancak yazılan komutta astronot elinde çiçek tutması gerekirken çiçek havada kalmıştır. Ancak bu durum dışında tasarım ve görüntü kalitesi olarak benzer programlara göre daha iyi sonuç vermiştir.



**Şekil 11.** Wombo Dream AI Art

**Kaynak:** (Seçil Ermiş İpek koleksiyonu).

Şekil 12’ de Wonder AI Art Generator ile oluşturulmuş siberpunk tek boynuzlu at çalışması yer almaktadır. Program farklı stillerde çalışma yapılmasına olanak vermektedir. Yazılım sürrealist efektler için oldukça geniş seçenekler kullanıcıya sunmaktadır.



**Şekil 12.** “Siberpunk Unicorn” Wonder AI Art Generator

**Kaynak:** (kawaii.ai, t.y).



Waifu Labs programı da anime karakterler oluşturmak için yapay zekâyı kullanmaktadır. Kullanıcılar portrelerini elde etmek için dört adımı takip eder ve yapay zekâ bu tercihlere göre bir görüntü oluşturur. İlk adım, portreyi seçmektir. Boyundan yukarısı anime tarzı karakterlerin on beş görüntüsü görüntülenir. Kullanıcı herhangi biriyle rezonansa girmezse, sıfırlama ve daha fazlasını üretme yeteneğine sahiptir. Ardından, kullanıcılar karakter için pembe, yeşil, mor, mavi ve daha pek çok tonla gelen bir renk paleti seçmelidir. Bir sonraki adım, ayrıntılarda ince ayar yapmaktır. Bu, ten renginin, saç renginin, göz renginin, giysinin ve arka planın değiştirilmesini içerir. Son olarak, kullanıcılar karakterin pozunu seçer. Waifu Labs görüntüyü oluşturur ve kullanıcıların karakteri adlandırmasına, indirmesine veya şirketin mobil uygulama oyunu Arrowmancer'da kullanmasına izin verir. Şirket, Massachusetts Institute of Technology'den bir grup matematikçi olan Sizigi Studios tarafından kurulmuştur (Johnson, 2023).



Şekil 13. AI tarafından oluşturulmuş bir anime portresi.

**Kaynak:** (Johnson, 2023).

Girmiş olduğunuz metinlere bağlı olarak yapay zekâ ile görüntü üreten güncel programlardan bir diğeri ise MidJourney'dir. Şekil 14'te bu programda üretilmiş bir mekanik güvercin görseli bulunmaktadır.



**Şekil 14.** Midjourney tarafından tasarlanan bir mekanik güvercin

**Kaynak:** (wikipedia, t.y.)

#### 4. Yeni trend sihirli avatar

Komut ile görüntü oluşturan yapay zekâ programları dışında fotoğrafları birer illüstrasyona dönüştüren yazılımlarda günümüzde kullanılmaktadır. Sosyal medyada son zamanlarda oldukça popülerlik kazanan uygulamalar aracılığı genel kullanıcılar fotoğraflarını birer illüstrasyona dönüştürmektedir. Bu tür uygulamalar kendilerini insan türünün yaratıcı güçlerini genişleten bağımsız bir araştırma laboratuvarı olarak tanımlamaktadır.



**Şekil 15.** At görseli, Prisma Lab, 2023.

**Kaynak:** (Seçil Ermiş İpek koleksiyonu).

Google tarafından 2015 yılında piyasaya sürülen DeepDream, Google mühendisi Alexander Mordvintsev tarafından oluşturulmuştur. DeepDream, algoritmik pareidolia yoluyla görüntülerdeki desenleri tespit

etmek ve görüntüleri geliştirmek için evrişimli sinir ağı kullanmaktadır (vikipedi, 2022). DeepDream sanat aracı ile fotoğraf üzerinde farklı etkiler yaratmak mümkündür. Akıllı telefonlara yüklenen programlarla çektiğiniz fotoğraflara illüstrasyon etkisi yaratan görüntüler sunan programlar uzun yıllardır mevcuttur. Prisma Lab bu programlar içerisinde öncü ve popüler olanlardan biridir.

Fotoğraflarınızı bir çizime dönüştürmeyi vaat eden uygulamalar birkaç sene önceye kadar sadece fotoğrafa filtre ekleyerek çizim görüntüsü ya da cartoon etkisi yaratmaya çalışan uygulamalar iken Lensa AI gibi uygulamalar sayesinde yapay zekâ yardımıyla fotoğrafları bir illüstrasyon haline getirmeniz mümkün hale gelmiştir.

Lensa AI uygulaması son yıllarda sosyal medyada; starlardan, influencerlara kadar geniş kitleler tarafından kullanılmıştır. Ortaya çıkan fotoğraflar, gerçek bir insan tarafından resmedilmiş gibi durmaktadır. Bu uygulama ile süper güçlere sahip bir savaşçı, bir tanrı ya da tanrıça, bir anime karakteri ve birçok farklı karakterde avatara sahip olmak mümkündür.



**Şekil 16.** Lensa AI'nin instagram hesabında oluşturulmuş görseller

**Kaynak:** (lensaai, 2023).

Lensa uygulaması, öz çekimleri anime ve pop art gibi farklı sanat tarzlarına dönüştürmek için yapay zekâyı kullanmaktadır. Sıradan fotoğrafları birer sanat eserine dönüştüren Lensa Ai slogan olarak kendisine Sihirli Avatar olarak lanse etmiştir. Bazı insanlar uygulamanın veri gizliliği sorunlarına yol açabileceğinden endişe ederken, sanatçılar uygulamanın arkasındaki şirketi Prisma Labs'ı dijital yaratıcılardan sanat eseri çalmakla suçlamıştır (Pitt, 2022). Ayrıca, Lensa tarafından üretilen bazı çalışmalarda sanatçıların imzalarına benzeyen kısımların olduğu görülmüştür. Bu konu ile ilgili olarak tasarımcı Jonathan Lam; "bunlar bir sanatçının imzası ise bu durumda program yeni bir şeyler tasarlamıyor, beslendiği verilerden bu görüntüleri getiriyor" diyerek düşüncelerini belirtmiştir (Kircher ve Holtermann, 2022).

## 5. Sonuç

Kendi yarattıklarımızın bizi yok etme düşüncesi aslında yeni bir düşünce değildir. Mary Shelley'nin arkadaşlarını eğlendirmek için bir hafta sonu yazdığı hikâye olan Frankenstein'den itibaren Terminatör filmlerine kadar devam etmiş bir düşüncedir. Günümüz yapay zekâsında Terminatör anlatısı genellikle tekillik fikriyle ilişkilendirilir. Tekillik genel anlamda bilgisayar zekâsının ve yapabileceklerinin insan zekâsını aşacağı varsayılan noktadır (Wooldridge, 2022). Gelecekte yapay zekânın yaratacağı olumsuz sonuçlar ile ilgili endişeler geçmişte Sanayi Devrimi ile ilgili olarak da yaşanmıştır. Sanayi Devrimi'nin grafik sanatlar üzerinde seri üretim ürünlerinin ön plana çıkışı ile el işçiliğinin öneminin ve değerinin azalması gibi etkileri olmuş ancak yok etmemiş farklı teknikler ve modern tasarım yolları açılmıştır. Bu bağlamda yapay zekâ ile çalışan uygulamaların tasarımcılara illüstrasyon çalışmalarında yardımcı olacak araçlar halinde kullanılması tasarımcılara yeni teknikleri kullanmak açısından fayda sağlayabilir. Bir tasarımda en önemli nokta fikir yani buluştur. Bu fikrin ister geleneksel araçlar ile ister modern teknolojilerden faydalanılarak oluşturulması tasarımcının kararıdır. Örnek vermek gerekirse yurt dışında çoğu grafik tasarım bölümünde bilgisayar tabanlı eğitim yanında halen analog baskı yöntemleri de grafik tasarım eğitiminde varlığını sürdürmektedir.

Yazılımlar insan eliyle yazılmış sınırları tanımlanmış yönergelere uymaktadır. Bu noktada bunların oldukça standart çıkması muhtemeldir. Ancak yaratıcılık belli akıl yürütmelerin sonucu oluşmaz. Tasarımda duyguların ve yaratıcılığın rehberliği bulunmaktadır. Bu nedenle günümüz yazılımların üzerinden konuştuğumuzda bu programdan çıkan sonuçlar şu an için insan hayal gücünün ve yaratıcılığının henüz önüne geçememiştir. Ancak yapay öğrenme Moore Yasası gereği hızla ilerlemeye devam etmektedir. Geçtiğimiz yıllarda görüldüğü üzere Yapay zekâ ve sistemleri zamanla kat ettiği yolun illüstrasyon alanında daha iyi hale gelmesi muhtemeldir. Fakat bu programların çıktılarının sanatçıların stillerini kullanması, telif hakları ve özgünlüğü ile ilgili konular hakkında tereddütler bulunmaktadır. Firmalar tarafından yeni bir sanatsal yaratım aracı olarak lanse edilmektedir ancak programlar ile ilgili olarak sürmekte olan davalar göz önüne alındığında telif hakları konularının daha uzun yıllar tartışmaya açık olduğu düşünülmektedir.

## Kaynakça

- Alpaydın, E. (2022). *Yapay Öğrenme*. İstanbul: Tellekt.
- Animationmagazine. (2023). DALL-E Celebrates Anniversary with First-Ever Animated Short Collab 'Crittterz'. Erişim 25 Nisan, 2023, <https://www.animationmagazine.net/2023/04/dall-e-celebrates-anniversary-with-first-ever-animated-short-collab-crittterz/>
- Brazell, D., Davies, J. (2011). *Making Great Illustration*. A&C Black Publishers.
- Britannica. (t.y). H.Daumier. Erişim 27 Nisan, 2023 <https://www.britannica.com/biography/Honore-Daumier>
- Bektaş, D. (1992). *Çağdaş Grafik Tasarımın Gelişimi*. YKY.
- Corridor. (2023). *Anime Rock, Paper, Scissors*. Erişim 20 Nisan, 2023 <https://www.youtube.com/watch?v=GVT3WUa-48Y>
- Doyle, S. Grove J., Sherman W. (2018). *History of Illustration* (1st ed.). Bloomsbury Publishing. <https://www.perlego.com/book/1149300/history-of-illustration-pdf>
- Finn Ed. (2020). *Algoritmalar Ne İster?* Tellekt
- Foley, J. (2023). 20 of the best deepfake examples that terrified and amused the internet.
- Ford, M. (2022). *Robotların Yükselişi*. (K. Ural Çev.). Kronik.
- Hencz, (t.y). *Agents Of Change: Artificial Intelligence – AI Art and How Machines Have Expanded Human Creativity*. Erişim 20 Nisan, 2023, <https://magazine.artland.com/ai-art/>
- Husain, A. (2019). *Duyarlı Makine Yapay Zekânın Olgunluk Çağı*. (D. Dalgakıran Çev.). Siyah Kitap.

- Illustrationhistory. (t.y). History. Norman Rockell Museum. Erişim 27 Nisan, 2023  
<https://www.illustrationhistory.org/history>
- Johnson, A. (2023). Here Are The Best AI Image Generators. Erişim 20 Nisan, 2023.  
<https://www.forbes.com/sites/ariannajohnson/2023/04/28/here-are-the-best-ai-image-generators/?sh=25b8c34a3f3c>
- Kawaiiai. (t.y). Cyberpunk unicorn photos using wonder ai art generator.  
<https://kawaiiai.com/cyberpunk-unicorn-photos-wonder-ai-art-generator/>
- Karasar N.( 2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayın Dağıtım.
- Kircher M.M., Holtermann C. (2022, 7 Dec.). How Is Everyone Making Those A.I. Selfies? The New York Times. Erişim 20 Nisan, 2023 <https://www.nytimes.com/2022/12/07/style/lensa-ai-selfies.html>
- lensaai. (2023). İnstagram Sayfası. <https://www.instagram.com/lensa.ai/>
- Markoff, J. (2015). A Learning Advance in Artificial Intelligence Rivals Human Abilities. Erişim 25 Nisan, 2023 <https://www.nytimes.com/2015/12/11/science/an-advance-in-artificial-intelligence-rivals-human-vision-abilities.html>
- Meggs B. Philip, Purvis W. Alston. (2012). Megg's History Graphic Design. Fifth Edition. Wiley.
- Mia. (t.y). Masks of 1831. Minneapolis Institute of Art. Erişim 20 Nisan, 2023,  
<https://collections.artsmia.org/art/68717/masks-of-1831-honore-daumier>
- NewScientist. (2012). Painting Fool's portfolio reveals artificial artist Erişim 10 Nisan, 2023,  
<https://www.newscientist.com/gallery/painting-fool/>
- Openaidalle. (2022). Running at the edge of space. <https://www.instagram.com/p/ChAnzWFPxoU/>
- Pitt S. (2020). Here's how to use Lensa, the chart-topping app that uses AI to transform your selfies into digital avatars. Erişim 7 Nisan, 2023, <https://www.cnbc.com/2022/12/07/lensa-app-turns-selfies-into-avatars-with-artificial-intelligence.html>
- thedali. (2019). dalı lives (via artificial intelligence). Salvador Dali Museum.  
<https://thedali.org/exhibit/dali-lives/>
- Tegmark, M. (2019). Yaşam 3.0 Yapay Zekâ Çağında İnsan Olmak. ( E. C. Göksoy Çev.). Pegasus Yayınları.
- Wooldridge, M. (2022). Bilinçli Makinelere Giden Yol. (Ö Çelik Çev.) Metis Bilim.
- Wikipedia. (t.y.). Midjourney. Erişim 5 Nisan, 2023, <https://tr.wikipedia.org/wiki/Midjourney>
- Vikipedi. (2022). DeepDream. Erişim 10 Nisan, 2023, <https://tr.wikipedia.org/wiki/DeepDream>
- Zeegen, Lawrence. (2009). What is İllüstration?. RotoVision.
- Zeegen, Lawrence. (2020). The Fundamentals of Illustration. Great Britain: Bloomsbury.

**13. Safiye Erol'un Kadıköyü'nün Romanı isimli eserinde ikilemeler****Yasin AYDIN<sup>1</sup>****APA:** Aydın, Y. (2023). Safiye Erol'un Kadıköyü'nün Romanı isimli eserinde ikilemeler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 186-207. DOI: 10.29000/rumelide.1317068.**Öz**

Bir ifadeyi daha güçlü ya da zengin kılmak için eş görevli iki sözcüğün yan yana gelerek oluşturduğu sözcük öbeklerine ikileme denir. İkilemeler hemen hemen her dilde mevcuttur ve kullanıldığı yerlerde anlamı zenginleştirir, güçlendirir. İkilemelerin hemen hemen her dilde var oluşu ve sık kullanımı, bu yapının önemini de göstermektedir. Türk dilinde ikilemelerin tarihi çok eski zamanlara kadar uzanır. Öyle ki Türklerin ilk yazılı belgeleri olan *Orhun Abideleri*'nde dahi ikilemelere rastlanır ve Türk dilinin her döneminde aynı şekilde ikilemeler hep var olmuştur. Bu makalemizde Türk edebiyatının Cumhuriyet döneminde yaşamış kadın yazarlarımızdan biri olan Safiye Erol'un *Kadıköyü'nün Romanı* isimli eserinde yer alan ikilemeler tespit edilerek bir sınıflamaya tabi tutulmuştur. *Kadıköyü'nün Romanı*, Safiye Erol'un yazmış olduğu ilk romanıdır ve yazarımız bu eserini 'Benim gençlik eserim, kalem tecrübemdir.' şeklinde ifade eder. Bu eserin ilk baskısı 1938'de yapılmıştır ve sonradan pek çok kez basılmıştır. Bu makale için ise eserin 2019 yılındaki 264 sayfalık 7.baskısı incelenmiştir. Eserde tespit ettiğimiz birbirinden farklı 198 ikilemeyi kullanım sıklıkları ile birlikte sınıflamaya ve tasnife tabi tutulmuştur. Bunun neticesinde ise yazarın ikileme kullanım tercihlerini, dile olan hâkimiyetine dair tespitlerde bulunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Söz varlığı, ikileme, Safiye Erol, Kadıköyü'nün Romanı**Reduplicatives in Safiye Erol's Kadıköyü'nün Romanı****Abstract**

In order to make an expression stronger or rich, the phrases of the two -co -officials come side by side are called reduplication. Reduplications are available in almost every language and enrich and strengthen the meaning in places it is used. The existence and frequent use of reduplications in almost every language shows the importance of this structure. The history of reduplication in Turkish language dates back to ancient times. So much so that even in the *Orkhon Monuments*, the first written documents of the Turks, reduplications are found and there have always been reduplications in every period of the Turkish language. In this article, the reduplications of Safiye Erol's -one of the female writers of the Republican period of Turkish literature- *Kadıköyü'nün Romanı (The Novel of Kadıköy)* were identified and subjected to a classification. *Kadıköyü'nün Romanı (The Novel of Kadıköy)* is the first novel of Safiye Erol and the author says for this work, 'My youth work, my pencil experience.' The first edition of this work was made in 1938 and was published many times later. For this article, the 264 -page 7th in 2019 was examined. We have classified and classify 198 reduplications with the frequency of use. As a result of this, we made determinations about the dominance of the author's reduplication use.

**Keywords:** Vocabulary, reduplicatives, Safiye Erol, Kadıköyü'nün Romanı (The Novel of Kadıköy)

1 Doktora Öğrencisi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı ABD (Kocaeli,Türkiye), yasinaydin@live.com, ORCID ID: 0009-0005-5306-8724 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 23.05. 2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1317068]

## 1. Giriş

Dil, kendine ait özellikleri ve kuralları olup her zaman kendini revize edebilen; insanların birbiriyle anlaşmasında, iletişim kurmasında oldukça önemli bir yeri olan varlıktır. Dil, devamlı kendini yenileme ve içinde bulunduğu topluma göre şekil alma eğilimindedir. Bu anlamda dilin, kültürlerin aktarılmasında oldukça önemli bir role sahip olduğunu söyleyebiliriz. Aynı şekilde yine dil, duygu ve düşüncelerimizi birbirimize aktaran, insan topluluklarını amaçsız bir kalabalık olmaktan çıkaran yaşayan bir iletişim aracıdır (Kaplan, 1996).

Dil, konuşulduğu toplumun kültür zenginliğini doğrudan gösteren bir olgudur. Duygu ve düşüncelerimizi dilimiz ile ifade ederiz. Kullandığımız dil ile düşüncelerimizi karşıya aktarırız. Dilde kullanılan her türlü kelime ya da söz öbekleri o dilin zenginliği ve kültürü ile doğru orantılıdır. Bir dilin zenginliğini gösteren pek çok unsur vardır. Örneğin; sözcük sayısı, kavram adları, duygu ve düşünceleri doğrudan ifade eden spesifik tanımlar, dildeki bitki isimleri, hayvan isimleri ya da gramer yapısı, vb. Tüm bunların yanında dili zengin kılan bir diğer önemli unsur ise şüphesiz ikilemelerdir. Türk dil tarihinin her döneminde kullanılan ikilemelerin oluşumu çok uzun zaman alır ve bu ikilemeler genellikle kalıplaşmış söz öbekleri olarak karşımıza çıkar. Sahip oldukları özellikle ve oluşumunun uzun bir zamana dayanması gibi özelliklerinden dolayı ikilemelerin dilde oldukça önemli bir yeri vardır.

İkileme, Türkçe Sözlükteki tanımına baktığımızda; “1. ikilemek işi, 2. Anlamı güçlendirmek için aynı kelimelerin tekrarlanması; anlamları birbirine yakın, karşıt olan veya sesleri birbirini andıran kelimelerin yan yana kullanılması” şeklinde karşımıza çıkar (Türkçe Sözlük, 1998).

Cevdet Coşkun, Türkçenin önemli özelliklerinden birinin ahenkli bir dil olduğunu ve bu ahengin oluşmasındaki unsurlardan birinin ikilemeler olduğunu dile getirir. Ayrıca ikilemelere Türkçenin çok eski dönemlerinde dahi rastladığımızı ve ikilemelerin; anlamı daha güçlü kılmak, anlatıma ahenk katmak gibi görevlerde kullanıldığını belirtir (Coşkun, Cevat Şakir Kabaağaçlı'nın Romanlarında Deyimler, Atasözleri, İkilemeler, Kalıp Sözler ve Argolar Bağlamında Söz Varlığı. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale, 2021).

İkilemelerin Türk dilinin var olduğu her dönemde kullanıldığını ve anlatımı güçlendirmek amacıyla ikilemelere başvurulduğunu ifade etmiştik. İkilemenin ilk örneklerine ise Türkçenin yazılan ilk metinleri olarak bilinen *Göktürk Abideleri*'nde rastlarız (Çimen, 2021). Vecihe Hatiboğlu, *Türk Dilinde İkileme* adlı eserinde ikilemeyi şöyle tanımlar: “İkileme, anlatım gücünü artırmak, anlamı pekiştirmek, kavramı zenginleştirmek amacıyla, aynı sözcüğün tekrar edilmesi veya anlamları birbirine yakın yahut karşıt olan ya da sesleri birbirini andıran iki sözcüğün yan yana kullanılmasıdır.” Ardından ikileme teriminin farklı dillerde ve Osmanlı Türkçesinde hangi sözcüğe karşılık geldiğini belirtmiştir. Buna göre; Osmanlıcada “atf-ı tefsiri”; Fransızcada “redoublement, hendiadyoin”; İngilizcede “reduplication dual, hendiadyoin”; Almancada “Verdoppelung, Zwillings rmen, Hendiadyoin” terimleri ikileme için kullanılmaktadır (Hatipoğlu, 1981).

Hatiboğlu, ikilemeler hakkındaki çalışmasında genel olarak şu noktalara değinir: İkilemenin bazı dillerde Türkçede kullanıldığı kadar sık kullanılmadığını, Türkçenin ilişkili bulunduğu Arapça, Farsça, Fransızca gibi dillerde az kullanılmasının bir sonucu olarak yazılı dilde zamanla azaldığını, bir süre sonra daha çok halk dilinde ve halk ozanlarının şiirlerinde yaşadığını belirtir. Yine Hatiboğlu, aslında ikilemenin Türkçenin genel özellikleri arasında olduğunu ve yaygın kullanıldığını, anlatımı zenginleştirdiğini, bir müzik esintisi ve âhenk sağladığını, yazarların da bu nedenle sıkça kullandığını ifade eder. Osmanlı Türkçesi döneminde ise ikilemelerin yabancı sözcüklerle kurulmasının ve bağlaçlı kullanımlarının yaygınlaştığını söyler. İkilemelerin bazı örneklerinde, birlikte kullanılan sözcüklerin

ayraç içinde verildiğini, aralıklı ikileme ve üçleme şeklinde kullanıldığını veya kalıplaşma yolunda olduğunu belirtir (Çimen, 2021).

M. Dursun Erdem *Harezm Türkçesinde İkilemeler ve Yinelemeler Üzerine* isimli çalışmasında ikilemelerle ilgili dikkat etmemiz gereken bazı noktaları aşağıdaki şekilde sıralamamıştır:

- İki kelime aynı anlamı ifade eder hâle gelir.
- İkilemelerin oluşumu çoğu zaman asırlarca sürebilmektedir.
- Özellikle din ve kültür değişimi ikilemelerin oluşumu için uygun zemini hazırlar.
- İkilemelerin içindeki her bir kelime, cümle içinde görev yönünden aynı işlevi yüklenirler.
- İkilemelerde her iki kelime de aynı eki alır
- İkilemeler tam anlamıyla bir dil olgusudur ve oluşumunun esasını Türk dilinin yapısından almaktadır.
- Sözlük yazılırken madde başlı olabilecek nitelik taşırlar (Erdem, 2005, s. 190)

Zeynep Korkmaz ikilemeyi; “Aralarında belli bir ses düzeni bulunan, biçim ve anlamca birbiriyle ilişkili olan, aynı, yakın ya da zıt anlamlı iki veya daha çok kelimenin bir tek kelime gibi anlam göstermek üzere yan yana gelmesi ile oluşturulan kelime grubu” olarak ifade etmiştir (Korkmaz Z. , Gramer Terimleri Sözlüğü, 1992).

Muharrem Ergin ise yaptığı tanımlamada ikilemelerin görevlerini dile getirir. Muharrem Ergin cümle içindeki anlam bakımından ikilemelerin oldukça önemli olduğunu belirterek, ikilemelerin cümle içinde anlamı güçlendirme ve süreklilik gibi görevlerinin olduğuna dikkat çeker. Tanım olarak ise, cümle içinde herhangi bir oluşu ya da kavramı ifade etmek için aynı türden en az iki kelimenin ardı ardına bir araya gelerek oluşturulan sözcük gruplarını ikileme olarak adlandırır (Ergin, 2002). Aynı konu ile ilgili Leyla Karahan ikileme sözcüğünü kullanmak yerine tekrar grubu terimini kullanmayı tercih etmiştir. Karahan, ikileme ya da kendi tabiriyle tekrar grubu için, herhangi bir nesne ya da hareket için meydana getirilen ve aynı görevi karşılayan birden fazla sözcük grupları ya da söz öbekleri, ifadelerini kullanmıştır (Karahan, 2010).

Berke Vardar, ikilemeler için, anlamı güçlendirmek amacıyla heceyi tekrarlama ve birbirlerinin arasında benzerlik olan sözcüklerin ardı ardına kullanılması, şeklinde bir tanım yapar ve bunu çeşitli şekillerde örnekendirir (Vardar, 2002).

Şahbender Çoraklı ikilemelerin oluşturulmasında ses benzerliği ve uyumunun önemli olduğunu vurgulayarak bunları meydana getirirken bazı kurallara uymak gerektiğini ifade eder. Ayrıca anlamı daha güçlü kılmak amacıyla birbiriyle aynı ya da birbirine benzeyen sözcüklerin bir arada kullanılması gerektiğinin altını çizer” (Çoraklı, 2001).

Tuncer Gülensoy ise bu kavramı tanımlarken; kelimelerin tekrarlanarak kullanılması, anlamları birbirine yakın ya da zıt olan sözcüklerin bir arada olması ifadelerine yer verir (Gülensoy, 2000)

Kerime Üstünova ise ikilemelerin tanımı yaparken ikilemelerdeki tekrarların amacını şöyle açıklamaktadır: “Sonuçta tekrarlar, ses, hece, sözcük, sözcük öbeği, cümle tekrarına dayalı dil düzenlemeleridir ve hepsinin amacı aynıdır. Anlatımın güzelliğine güzellik katmak, üsluba ve tona daha



canlılık vermek. Tekrarların her fırsatta karşımıza çıkmasının gerekçelerinden bir diğeri de sanıyoruz ki, topluma verilmek istenen mesajların daha iyi kavratılmak istenmesidir. Mesajların kalıcı olmasını sağlamada, bunların gerektiğince vurgulanmasının rolü büyüktür. Zamanla kalıplaşan yapıların tekrarı yoluyla toplumun önem verdiği değer yargılarının iyice belletilmesi, toplumda kabul görmesi istenmiştir” (Üstünova, 1998).

Doğan Aksan dünya dillerinin çok azında ikilemelerin yer aldığını ve Türkçenin ikilemeler konusunda oldukça zengin olduğunu dile getirir. Bu özelliğin dünya dillerinde bu denli yaygın olmadığını, özellikle dünya dillerinde önemli yeri olan Latinceye yalnızca birkaç ikileme olduğunu, hatta Hint-Avrupa dil ailesinde dahi ikilemelerin çok az örneklerine rastladığımızı belirtir (Aksan, 2016).

Mehmet Hengirmen de bu konuda Doğan Aksan ile aynı fikirdedir. Hengirmen ikilemeler için, anlamı ve anlatımı daha etkin kılmak amacıyla eş anlamlı, birbirine yakın anlamlı ya da karşıt anlamlı kelimelerin art arda kullanılması tanımını yapar ve ikilemelerin sıklıkla birden fazla kelimedenden meydana geldiğini söyler. Hengirmen pek çok dilde ikilemelerin sayısının oldukça sınırlı olduğunu öne sürer ve bu yüzden ikilemelerin Türk dili açısından oldukça önemli olduğunu altını çizer. İkilemelerde ahengin de önemini vurgulayan Hengirmen, ikilemeyi oluşturan sözcüklerin hem anlamı güçlendirdiğini hem de cümledeki ahengi artırdığını dile getirir (Hengirmen, 2002).

Türkçenin en eski yazıtlarında da ikilemelere rastlarız. *Orhun Yazıtları* ve Uygur metinlerinde ikilemeler sık sık karşımıza çıkar. Mehmet Yastı bu metinler üzerine çalışmış ve o dönemden günümüze kadar kullanılan ikilemeleri tespit ederek bugün kullandığımız Türkiye Türkçesindeki karşılıklarını *Türkçe Deyimlerde Geçen İkilemelerin Ses ve Şekil Özellikleri* isimli makalesinde şu şekilde açıklamaktadır: “Altun kumuş “altın ve gümüş”, arkış tirkış “kervan kabile”, at ku “ad ve ün”, bag bodun “boylar ve kabileler”, bağlar bodun “beyler ve halk”, ab bark “ev bark”, kız koduz “kızlar ve kadınlar”, kun kul “cariye ve erkek köle”, kurt konuz “börtü böcek”, yabız yablak “sefil ve perişan”, yok cıga “yok yoksul”, yurtda yolta “dağda bayırda”, olu yitu 45 “öle yite”, yir sub “yer ve su”, ıda taşda “ormanda ve kayalıklarda”, tunlu kunlu “gececi gündüzlü”, ecum apam “atalarım ve dedelerim”, ağış barım “mal mülk”, yarıkınta yalmasınta “zırhında kaftanında”, tebliğ kurluğ “hilekâr ve sahtekâr”, icin taşın “içini dışını” şeklinde pek çok ikilemenin var olduğunu görürüz. Uygur Türkçesi metinlerinde geçen ikilemelere ise aduru aduru(?) “yavaşça, sessizce, yavaşçak”, adru adru “ayrı ayrı”, ağır ağır “ağırbaşlı, pek ciddi, şerefli”, aduru turguru(?) “doğru, müstakim”, asan tukul “sağ ve selamet, sağ-esen”, basa basa “durmadan, fazlasiyle”, birar birar “birer birer”, birin birin “teker teker”, bakız balguluk “açık, sarıh, belli”, arkligin arksizin “ister istemez” (Yastı, 2007).

Orhon yazıtlarının diline baktığımızda eş anlam, yakın anlam ya da zıt anlamlı şekilde oluşturulan ikilemelerin ve onların yoğun kullanımlarının, anlatımdaki ifadeyi daha güçlü ve etkili kıldığını, anlatımı daha da güzelleştirdiğini görürüz. Türkçenin bu dönemi ikilemeler açısından oldukça zengindir ve bu ikilemelerin hemen hemen hepsinde ise seslerin tekrarını, yani aliterasyon olduğunu görürüz (Tekin, 1995).

İkilemeler ile ilgili bilinmesi gereken diğer husus ise ikilemelerin, pekiştirmeli yapılar ile karıştırılmaması gerektiğidir. Türk dilinde anlamı daha sağlam, güçlü kılmak için pekiştirmelere başvurulur. Bu pekiştirmeler kelime başında /m/,/p/,/r/,/s/,/l/,/a/,/e/ sesleri kullanılarak yapılır. Masmavi, dümdüz, dapdar örneklerinde olduğu gibi (Coşkun, 2020). Akyakçın, bu şekilde oluşturulan yapıların ikileme olarak kabul edilemeyeceğini, çünkü oluşturulan bu yeni sözcüklerin sadece asıl sözcüğü pekiştirilmiş hale getirdiğini ve hâlihazırda tek sözcükten oluştuğunu, ancak ikilemelerin ise tanımlarda da belirtildiği üzere birden fazla sözcükten oluşması gerektiğini ifade eder. Pekiştirilen

sözcükler zaten tek bir sözcükten meydana geldiği için ikileme tanımının dışında kalmaktadır (Akyalçın, 2017, s. 31).

## 2. Safiye Erol ve *Kadıköyü'nün Romanı*

Cumhuriyet dönemi kadın yazarlarımızdan olan Safiye Erol, önemli bir yazarımız olmasına rağmen günümüzde adı ve eserleri pek bilinmemektedir.

Zeynep Tek, Safiye Erol ile ilgili düşüncelerini dile getirirken Türk edebiyatının kendisine pek vefa göstermediğini özellikle belirtir. Tek; Safiye Erol'un aldığı eğitimin yazın hayatına etkilerinin olduğunu, ele aldığı konuları kendine özgü bir tarzla Türk edebiyatına aktardığını ve onun edebi anlamda çok üst düzey bir yazar olduğunu ifade eder (Tek, 2019).

1902 yılında Edirne-Uzunköprü'de doğan Safiye Erol'un çocukluğu İstanbul'da geçmiştir. Aynı şekilde ilköğretimini de İstanbul'da tamamlamıştır. 1917 yılında, henüz 15 yaşındayken Türk-Alman Derneği vasıtasıyla Almanya'nın Lübeck şehrine gitmiş ve öğrenimine burada devam etmiştir. 1926 yılında ise Almanya'da doktorasını tamamladıktan sonra İstanbul'a dönmüştür (Tek, 2019).

Safiye Erol'un edebiyata ilgisi henüz çocuk denecek yaşlarda başlamıştır. Kendisiyle yapılan bir röportajda henüz on yaşında olmasına rağmen gelecekte büyük bir yazar, romancı olacağını hissettiğini dile getirir. Eğitim hayatına Almanya'da devam ederken yazılarını oluşturmaya başlayan Erol, katıldığı kompozisyon yarışmalarında önemli dereceler elde eder. Eğitim aldığı okuldaki Alman profesörlerden biri ona ilerde iyi bir yazar olacağını hatta kendisine 'Türklerin Selma Lagerlöf'ü' olacağını söyler. Erol, Almanya'da henüz birinci sınıftayken yazdığı ilk eserlerini Almanya'daki bir dergide yayımlar. Ancak eğitime ağırlık vermesi gerektiği için yazı yazmaya kısa bir süre ara verir. İstanbul'a döndükten sonra ise 'Safiye Sâmî' ve 'Dilârâ' imzaları ile Türkçe olarak yazdığı ilk eserlerini yayımlar ve çeşitli tercüme yapılmaya başlar (Kandemir, 1949).

Safiye Erol, eserlerinde kadınlara özellikle yer vermiştir ve kadınları belli bir sınıflandırmaya da tabi tutmuştur. Bu eserlere baktığımızda genel anlamda kadınların acı çektiğine şahit oluruz. Bu kadınlar sıklıkla iyi eğitim almış, dikkat çekici kadınlardan oluşur. Bu durumun sebebi ise bu şekilde eğitim alıp kendini geliştirmiş kadınların aldatılmaları durumunda dahi kendi kendilerine yetebilecek güçte olmaları ve hayata karşı dik duruş sergileyebilmeleridir. Belirttiğimiz bu eğitilmiş, kendini geliştirmiş kadınların karşısında ise tam tersi olan eğitimsiz ya da yeterince eğitimi olmayan ve çirkin kadınlar yer alır. Kendini geliştiren kadınların, yaşamlarında mutsuz oluşuna şahit olurken, eğitimsiz ve çirkin kadınların da aksine oldukça mutlu ve bir aile yaşantısına sahip olduğunu görürüz. Bu kadınlar hayatlarını idame ettirebilmek için başka insanlara muhtaç durumdadır. Bu yüzden donanımlı ve eğitilmiş kadınlar terk edilse dahi kendi ayaklarının üzerinde durabilirken, bahsettiğimiz diğer kadınlar terk edildikleri takdirde bununla başa çıkamayacakları için terk edilmemektedirler" (Ayyıldız & Baytok, 2017).

"Erol'un romanlarındaki sosyal hayatı inceleyecek olursak mekân olarak karşımıza daha ziyade eğlencenin ve sohbetlerin yapıldığı yerler çıkar. Eserlerdeki kadın karakterler bu mekânlarda tanıştıkları kişilerle yakınlaşır ve ilişki yaşarlar. Bu ilişkilerde ise kadının devamlı acı çektiğine şahit oluruz, ancak yaşanan bu olumsuz deneyimler kadını daha güçlü yapar. Kadınların ilişkiler konusunda yaşadıklarının olumsuzlukların çıkış noktası da budur aslında. Romanlarda kadın karakterlerin giyim konusuna değinecek olursak, kadınlar o döneme uygun tarzda ve modayı takip eder şekilde giyinirler. Eserlerde kadınların özgür, gece geç saatlere kadar gezebilen, ikili ilişkiler konusunda serbest, modern bir yapıya sahip olduğunu görürüz" (Ayyıldız & Baytok, 2017).

*Kadıköyü'nün Romanı* Safiye Erol'un yazdığı ilk romanıdır. Yazar, bu romanı için "Benim gençlik eserim, kalem tecrübemdir" ifadelerini kullanmaktadır. İlk olarak 1935 yılında Vakit Gazetesi'nde yayımlanan bu romanın, daha sonra 1938 yılında kitap halinde ilk baskı yapılır. Bunu takip eden 2001 yılında ikinci ve 2003 yılında ise üçüncü baskısı yapılır (Ballı, 2019).

### 3. Kadıköyü'nün Romanı'nda geçen ikilemeler

Bu çalışmada Türk edebiyatının Cumhuriyet dönemi kadın romancılarından Safiye Erol'un *Kadıköyü'nün Romanı* isimli eserindeki ikilemeler tespit edilmiş, sayısal verileriyle birlikte bir tasnif çalışması yapılmıştır. *Kadıköyü'nün Romanı* adlı eserin elimizdeki incelenen 7.baskısı 2019 yılında Kubbealtı Neşriyat tarafından 264 sayfa olarak yayımlanmıştır. Eserde yer alan ikilemelerin sınıflandırılmış ve tasnif edilmiş şekli aşağıdaki gibidir:

İkileme adı	Sıklık
Acele acele (sf. 154, 192, 241)	3
Acı acı (sf. 50, 63)	2
Açık açık (sf. 82)	1
Adım adım (sf. 35)	1
Ağır ağır (sf. 15, 18, 26, 35, 77, 82, 97, 123, 128(2), 151, 157, 161, 162, 165, 168, 202, 204, 216, 232, 252, 256, 258)	24
Ağrı sızı (sf.159)	1
Ak kara (sf. 68)	1
Al al (sf. 69, 76)	2
Alı al (sf. 25)	1
Alt üst (sf. 37, 46)	2
Apar topar (sf. 96)	1
Ara sıra (sf. 26, 34, 203)	3
Aşağı yukarı (sf. 87, 192, 245)	3
Avaz avaz (sf. 176, 227, 259)	3
Ayda yılda (sf. 51, 129)	2
Ayrı ayrı (sf. 62, 72, 94)	3
Bağıra bağıra (sf. 52, 126)	2
Basa basa (sf. 251)	1
Baş başa (sf. 41, 50, 111, 135)	4
Başka başka (sf. 72)	1
Başlı başına (sf. 120)	1
Baygın baygın (sf. 87, 106)	2

Bir baştan bir başa (sf. 33, 206)	2
Bir bir (sf. 42, 64, 78, 100)	4
Bir iki (sf. 105, 124, 141, 145)	4
Birer birer (sf. 18, 237)	2
Bitmez tükenmez (sf. 104, 105)	2
Bol bol (sf. 114, 122)	2
Boy boy (sf. 75)	1
Boylu boyuna (sf. 105)	1
Buram buram (sf. 68)	1
Burcu burcu (sf. 67)	1

<b>İkileme adı</b>	<b>Sıklık</b>
--------------------	---------------

Cilt cilt (sf. 126)	1
Cümbür cemaat (sf. 66)	1
Çabuk çabuk (sf. 262)	1
Çeke çeke (sf. 184)	1
Çeki düzen (sf. 40)	1
Çığlık çığlığa (sf. 47)	1
Çıtı pıtı (sf. 121)	1
Çiğneye çiğneye (sf. 207)	1
Çize çize (sf. 251)	1
Çoluk çocuk (sf. 133)	1
Dalgın dalgın (sf. 44, 85)	2
Dalıp dalıp (sf. 35, 172)	2
Dallı budaklı (sf. 82)	1
Damar damar (sf. 102)	1
Damla damla (sf. 21, 195)	2
Dayalı döşeli (sf. 77)	1
Derin derin (sf. 167, 196, 254)	3
Derme çatma (sf. 18, 64)	2
Diken diken (sf. 59)	1
Dinini imanını (sf. 186)	1
Dirhem dirhem (sf. 69)	1
Diz dize (sf. 42)	1
Dizi dizi (sf. 31, 59)	2

Doğru dürüst (sf. 81)	1
Doğrudan doğruya (sf. 141, 144, 168)	3
Dolu dolu (sf. 160)	1
Doya doya (sf.49, 150)	2
Döne döne (sf. 228, 257)	2
Durup durup (sf. 96)	1
Düşünceli düşünceli (sf. 178)	1
Düşüne düşüne (sf. 246)	1
Eciş bücüş (sf. 174)	1
El ele (sf. 39, 127, 164, 230, 235)	5
Eninde sonunda (sf. 123)	1
Enine boyuna (sf. 78)	1
Er geç (sf. 19, 52, 152)	3
Erken erken (sf. 192, 196)	2
Etli canlı (sf. 167)	1
Falan filân (sf. 48)	1
Fıkır fıkır (sf. 61)	1
Fır fır (sf. 125)	1
Filân falan (sf. 104)	1
Forma forma (sf. 126)	1
Gıcır gıcır (sf. 249)	1
Gide gide (sf. 102)	2
Gitti gideli (sf. 180)	1
Gizli gizli (sf. 64, 106, 166, 170)	4
Gizli kapaklı (sf. 83)	1
Göğüs göğüse (sf. 153)	1
Göz göze (sf. 56, 70, 79, 127, 144, 178, 194, 243)	8
Gözden sözden (sf. 62)	1
Grup grup (sf. 40)	1
Güç bela (sf. 199)	1
Günden güne (sf. 97, 208)	2
Gürül gürül (sf. 195, 227)	2
Habbeyi kubbe (sf. 161)	1

Halka halka (sf. 63)	1
Hay hay (sf. 18)	1
Hele hele (sf. 161)	1
Hemen hemen (sf. 19, 94)	2
Hoplaya zıplaya (sf. 248)	1
Hürra gürra (sf. 58)	1
İçin için (sf. 42, 69, 81, 94, 152, 169, 211, 257)	8
İleri geri (sf. 77, 104, 115, 120)	4
İnce ince (sf. 104)	1
İnim inim (sf. 199)	1
İte kaka (sf. 41)	1
Kala kala (sf. 186)	1
Kana kana (sf. 105)	1
Kanını canını (sf. 183)	1
Kardeş kardeş (sf. 259)	1
Karı koca (sf. 84, 150, 217)	3
Karış karış (sf. 64, 119)	2
Kaşımız gözümüz (sf. 167)	1
Kat kat (sf. 62, 225, 257)	3
Kaynaya kaynaya (sf. 22)	1
Kendi kendine (sf. 35, 92, 99, 112, 123, 140, 141, 148, 161, 165, 190, 206, 214, 219, 246)	15
Kesik kesik (sf. 265)	1
Kesile kesile (sf. 137)	1
Kıs kıs (sf. 45)	1
Kıt kanaat (sf. 196)	1
Kıyıya bucağa (sf. 130)	1
Kibirli kibirli (sf. 68)	1
Koklaya koklaya (sf. 199)	1
Kol kola (sf. 262)	1
Konuşa konuşa (sf. 197)	1
Koşa koşa (sf. 38, 241)	2

Körü körüne (sf. 170)	1
Kös kös (sf. 121, 244)	2
Küme küme (sf. 213, 254)	2
Lîme lîme (sf. 173, 189, 263)	3
Lüle lüle (sf. 210)	1
Mahzun mahzun (sf. 223)	1
Mini mini (sf. 27, 170)	2
Moru mor (sf. 25)	1
Neler de neler (sf. 48)	1
Nice nice (sf. 214)	1
Olsa olsa (sf. 45, 252, 259)	3
Oluk oluk (sf. 250)	1
Önü sıra (sf. 263)	1
Öteye beriye (sf. 88, 180, 201)	3
Parıl parıl (sf. 39, 87)	2
Parmak parmak (sf. 64)	1
Parti parti (sf. 119)	1
Pat pat (sf. 72, 135)	2
Pembeli morlu (sf. 68)	1
Peşi sıra (sf. 189, 242)	2
Puf puf (sf. 99)	1
Rahat rahat (sf. 50, 220)	2
Renk renk (sf. 67)	1
Sabah akşam (sf. 156)	1
Sağa sola (sf. 82, 121)	2
Sağdan soldan (sf. 126)	1
Sallana sallana (sf. 60)	1
Sarılı pembeli (sf. 253)	1
Sere serpe (sf. 111)	1
Sevmek mevmek (sf. 65)	1
Sık sık (sf. 51, 73, 77, 118, 119, 121, 144, 224)	8
Sıkı sıkı (sf. 42, 68, 73, 114, 121, 202, 221, 224)	8

Sıkı sıkıya (sf. 132)	1
Sıra sıra (sf. 188)	1
Sırt sırta (sf. 110)	1
Sinirli sinirli (sf. 79)	1
Sinsi sinsi (sf. 179)	1
Sürü sürü (sf. 263)	1
Şakır şukur (sf. 89)	1
Şapır şapır (sf. 225)	1
Şaşkın şaşkın (sf. 195, 226)	2
Şöyle böyle (sf. 167)	1
Şundan bundan (sf. 93)	2
Şurada burada (sf. 177)	1
Tatlı tatlı (sf. 237)	1
Tek tek (sf. 24, 204)	2
Tek tük (sf. 49, 80, 140, 182)	4
Tekrar tekrar (sf. 47, 127, 133, 247, 257)	5
Telaşlı telaşlı (sf. 243)	1
Ters ters (sf. 198)	1
Tıka basa (sf. 58)	1
Tıklım tıklım (sf. 37)	1
Top top (sf. 67)	1
Tuhaf tuhaf (sf. 90, 230)	2
Türlü türlü (sf. 34, 168)	2
Ufak tefek (sf. 23, 174, 262)	3
Ulu orta (sf. 62, 66)	2
Uzun uzun (sf. 77, 84, 116, 121, 206(2), 233)	7
Üç dört (sf. 102, 176, 253)	3
Üst üste (sf. 55, 138)	2
Vara yoğa (gülüyorlardı) (sf. 106)	1
Varını yoğunu (sf. 72, 186)	2
Vız vız (sf. 122)	1
Yan yan (sf. 68, 258)	2



Yan yana (sf. 69, 88, 122, 138, 140)	6
Yana tutuşa (sf. 187)	1
Yana yana (sf. 169, 243)	1
Yanı sıra (sf. 39, 164)	2
Yanık yanık (sf. 59)	1
Yarı yarıya (sf. 172)	1
Yavaş yavaş (sf. 33, 101, 179, 182, 205, 208, 216, 230, 235, 245)	10
Yer yer (sf. 253)	1
Yukarıdan aşağı (sf. 180)	1
Yüz yüze (sf. 40, 130(2), 234)	4
Yüzde yüz (sf. 70)	1
Yüze yüze (sf. 40, 130(2), 234)	4
Zaman zaman (sf. 81, 99, 116,117)	4
Zik zak (sf. 121)	1
Zil zurna (sf. 38)	1

### 3.1) Aynı kelimelerin tekrarıyla kurulanlar

#### 3.1.1) Fiillerle yapılanlar

##### 3.1.1.1) –a zarf-fil eki almış fiillerin tekrarıyla yapılanlar

Bağıra bağıra	2
Basa basa	1
Çeke çeke	1
Çiğneye çiğneye	1
Çize çize	1
Doya doya	2
Döne döne	2
Düşüne düşün	1
Gide gide	2
Kala kala	1
Kana kana	1
Kaynaya kaynakaya	1
Kesile kesile	1
Koklaya koklaya	1

Konuşa konuşa	1
Koşa koşa	2
Olsa olsa	3
Sallana sallana	1
Yana yana	1
Yüze yüze	1

### 3.1.1.2) İlk fiili görülen geçmiş zaman, ikinci fiili –Alı zarf-fiil eki alanlar

Gitti gideli	1
--------------	---

### 3.1.1.3) -Ip/-Up zarf-fiil eki almış fillerin tekrarıyla yapılanlar

Dalıp dalıp	2
Durup durup	1

### 3.1.2) İsimlerle yapılanlar

#### 3.1.2.1) Aynı isimlerin çekim eki almadan tekrarıyla yapılanlar

Acele acele	3
Acı acı	2
Açık açık	1
Adım adım	1
Ağır ağır	24
Al al	2
Avaz avaz	3
Ayrı ayrı	3
Başka başka	1
Baygın baygın	2
Bir bir	4
Birer birer	2
Bol bol	2
Boy boy	1
Buram buram	1
Burcu burcu	1
Cilt cilt	1
Çabuk çabuk	1
Dalgın dalgın	2

Damar damar	1
Damla damla	2
Derin derin	3
Diken diken	1
Dirhem dirhem	1
Dizi dizi	2
Dolu dolu	1
Düşünceli düşünceli	1
Erken erken	2
Forma forma	1
Gizli gizli	4
Grup grup	1
Halka halka	1
Hay hay	1
Hele hele	1
Hemen hemen	2
İçin için	8
İnce ince	1
Kardeş kardeş	1
Karış karış	2
Kat kat	3
Kesik kesik	1
Kibirli kibirli	1
Kös kös	2
Küme küme	2
Lîme lîme	3
Lüle lüle	1
Mahzun mahzun	1
Mini mini	2
Nice nice	1
Oluk oluk	1
Parıl parıl	2
Parmak parmak	1
Parti parti	1

Rahat rahat	2
Renk renk	1
Sık sık	8
Sıkı sıkı	8
Sıra sıra	1
Sinirli sinirli	1
Sinsi sinsi	1
Sürü sürü	1
Şaşkın şaşkın	2
Tatlı tatlı	1
Tek tek	2
Tekrar tekrar	5
Telaşlı telaşlı	1
Ters ters	1
Tıklım tıklım	1
Top top	1
Tuhaf tuhaf	2
Türlü türlü	2
Uzun uzun	7
Yan yan	2
Yanık yanık	1
Yavaş yavaş	10
Yer yer	1
Zaman zaman	4

### 3.1.2.2) Aynı isimlerin çekim ekli tekrarıyla yapılanlar

#### 3.1.2.2.1) İlk ismi eksiz ikinci ismi yönelme hâli eki alanlar

Baş başa	4
Çığlık çığlığa	1
Diz dize	1
El ele	5
Göğüs göğüse	1
Üst üste	2
Göz göze	8

Kendi kendine	15
Kol kola	1
Sıkı sıkıya	1
Sırt sırta	1
Yan yana	6
Yarı yarıya	1
Yüz yüze	1

### 3.1.2.2.2) İlk ismi belirtme hâli eki alıp ikinci ismi eksiz olanlar

Alı al	1
Moru mor	1

### 3.1.2.2.3) İlk ismi iyelik eki alıp ikinci ismi eksiz olanlar

Önü sıra	1
Peşi sıra	2
Yanı sıra	2

### 3.1.2.2.4) İlk ismi +U yapım eki alıp ikinci ismi iyelik eki + yönelme hâli eki alanlar

Başlı başına	1
Boylu boyuna	1

### 3.1.2.2.5) Aynı isimlerin ikisinin de çekim eki almasıyla yapılanlar

#### 3.1.2.2.5.1) İlk ismi ayrılma hâli eki, ikinci ismi yönelme hâli eki alanlar

Bir baştan bir başa	2
Doğrudan doğruya	3
Günden güne	2

#### 3.1.2.2.5.2) İlk ismi iyelik eki, ikinci ismi iyelik eki + yönelme hâli eki alanlar

Körü körüne	1
-------------	---

#### 3.1.2.2.5.3) İki ismi de çokluk eki alanlar

Neler de neler	1
----------------	---

### 3.1.3) Ses İlaveleri ve Değişmeleri ile Yapılanlar

#### 3.1.3.1) İkinci kelimenin ilk sesinin m sesine değiştirilmesiyle yapılanlar

Sevmek mevmek	1
---------------	---

### 3.2) Eş Anlam ya da yakın anlamlı kelimelerin tekrarıyla kurulanlar

#### 3.2.1) İsimlerle yapılanlar

##### 3.2.1.1) Çekim eki almayanlar

Ağrı sızı	1
Ara sıra	3
Cümbür cemaat	1
Çeki düzen	1
Dallı budaklı	1
Dayalı döşeli	1
Doğru dürüst	1
Etli canlı	1
Falan filân	1
Filân falan	1
Gizli kapaklı	1
Güç bela	1
Karı koca	3
Kıt kanaat	1
Pembeli morlu	1
Sarılı pembeli	1
Şöyle böyle	1
Ulu orta	2
Zil zurna	1

##### 3.2.1.2) Her iki ismi de iyelik eki alanlar

Kaşımız gözümüz	1
-----------------	---

##### 3.2.1.3) Her iki ismi de yönelme hâli eki alanlar

Kıyıya bucağa	1
---------------	---

##### 3.2.1.4) Her iki ismi de bulunma hâli eki alanlar

Ayda yılda	2
Eninde sonunda	1
Şurada burada	1

### 3.2.1.5) Her iki ismi de ayrılma hâli eki alanlar

Gözden sözden	1
Şundan bundan	2

### 3.2.1.6) Her iki ismi de iyelik eki + yönelme hâli eki alanlar

Enine boyuna	1
--------------	---

### 3.2.1.7) Her iki ismi de iyelik eki + belirtme hâli eki alanlar

Dinini imanını	1
Kanını canını	1

### 3.2.2) Fillerle yapılanlar

#### 3.2.2.1) Her iki fiili de isim-fiili eki alanlar

Derme çatma	2
-------------	---

#### 3.2.2.2) Her iki fiili de sıfat-fiil eki alanlar

Bitmez tükenmez	2
-----------------	---

#### 3.2.2.3) Her iki fiili de –A zarf-fiil eki alanlar

Hoplaya zıplaya	1
İte kaka	1
Sere serpe	1
Tıka basa	1
Yana tutuşa	1

### 3.3) Zıt anlamlı kelimelerin tekrarıyla kurulanlar

#### 3.3.1) İsimlerle yapılanlar

##### 3.3.1.1) Doğrudan zıt anlam taşıyan isimlerle yapılanlar

Ak kara	1
Alt üst	2
Aşağı yukarı	3
Er geç	3
İleri geri	4
Sabah akşam	1

**3.3.1.2) Çekim ekleriyle yapılanlar**

Öteye beriye	3
Sağa sola	2
Sağdan soldan	1
Vara yoğa (gülüyorlardı)	1
Varını yoğunu	2
Yukarıdan aşağı	1

**3.4) Yansıma seslerle kurulanlar****3.4.1) Yansıma seslerin aynen tekrarıyla yapılanlar**

Fıkır fıkır	1
Fır fır	1
Gıcır gıcır	1
Gürül gürül	2
İnim inim	1
Kıs kıs	1
Pat pat	2
Puf puf	1
Şakır şukur	1
Şapır şapır	1
Vız vız	1
Zik zak	1

**3.5) Sayılarla kurulanlar**

Bir iki	4
Üç dört	3
Yüzde yüz	1

**3.6) Biri anlamlı biri anlamsız her iki kelimenin birleşmesiyle kurulanlar**

Çoluk çocuk	1
Habbeyi kubbe	1
Tek tük	4
Ufak tefek	3



### 3.7) Anlamsız iki kelimenin kalıplaşmasıyla kurulanlar

Apar topar	1
Çıtı pıtı	1
Eciş bücüş	1
Hürra gürra	1

### Sonuç

İkilemeler, Türk dilinin her döneminde kullanılmış ve kullanıldığı yerlerde ifadeye zenginlik katmıştır. Bu anlamda ikilemelerin Türk dilinde oldukça önemli bir yeri olduğunu söyleyebiliriz, aynı durum dünya üzerindeki pek çok dil için de geçerlidir.

Türkçe, eklemeli bir dil olması itibarıyla, çok çeşitli yöntemlerle ikileme türetebilmesi açısından oldukça üretken bir yapıya sahiptir (Çavdar, 2018). Bu çalışmada Türk edebiyatı Cumhuriyet dönemi kadın yazarlarından olan Safiye Erol'un *Kadıköyü'nün Romanı* isimli eserinde kullanmış olduğu ikilemeleri tespit ederek bunları farklı özelliklerine göre incelemesi ve tasnifi yapılmıştır. İncelenen eserde Safiye Erol'un ikilemelere sık sık başvurduğunu ve hemen hemen her sayfada ikileme kullandığını söyleyebiliriz. Yine yazarın, eserinde ikilemeleri isim, sıfat, zarf, vb görevlerle yoğun şekilde kullanması onun dile de hâkimiyetini göstermesi açısından önemlidir.

Safiye Erol bu eserinde 198 farklı ikilemeyi 389 kez kullanmıştır. Aşağıda tablolar halinde farklı niteliklerde en sık kullanılan ikilemelerin kullanım sıklığı ile beraber listesi yer almaktadır. Genel olarak değerlendirdiğimizde ise Safiye Erol'un bu eserinde en çok tekrar ettiği ilk 5 ikileme; *ağır ağır* (24), *kendi kendine* (15), *yavaş yavaş* (10), *için için* (8), *sık sık* (8) ikilemeleridir.

#### 1.Tablo: Sıklığı en fazla olan ikilemeler

Sıra	İkileme	Sıklık
1	ağır ağır	24
2	kendi kendine	15
3	yavaş yavaş	10
4	için için	8
5	sık sık	8
6	sıkı sıkı	8
7	göz göze	7
8	uzun uzun	7
9	yan yana	6
10	el ele	5
Toplam		98

#### 2.Tablo: Aynı kelimenin tekrarı ile kurulan ikilemeler

Sıra	İkileme	Sıklık
1	ağır ağır	24
2	yavaş yavaş	10
3	için için	8
4	sık sık	8

5	sıkı sıkı	8
6	uzun uzun	7
7	tekrar tekrar	5
8	gizli gizli	4
9	zaman zaman	4
Toplam		78

**3.Tablo:** Zıt Anlamlı Kelimelerle Kurulan İkilemeler

Sıra	İkileme	Sıklık
1	ileri geri	4
2	aşağı yukarı	3
3	er geç	3
4	alt üst	2
5	ak kara	1
6	sabah akşam	1
Toplam		14

**4.Tablo:** İlk İsmi Eksiz İkinci İsmi Yönelme Eki Alan İkilemeler

Sıra	İkileme	Sıklık
1	göz göze	8
2	yan yana	6
3	el ele	5
4	baş başa	4
5	üst üste	2
Toplam		<b>23</b>

Tüm bu veriler incelendiğinde yazarın, ikilemelerin farklı oluşturuluş şekillerine adı geçen eserde fazlaca yer verdiğine rastlarız. Özellikle aynı kelimelerin tekrarı şeklinde oluşturulan ikilemeler bu eserde oldukça sık karşımıza çıkar, aynı şekilde eserde kullanılan tüm ikilemelerin kullanım yerlerine göre farklı görevlerde (isim, sıfat, zarf, vb.) kullanıldığını görmekteyiz.

### Kaynakça

- Aksan, D. (2016). *Anlambilim Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Akyalçın, N. (2008). "İp" Ve "M.P.R.S" Yapılı Türkçe İkilemelere İlişkin Sorunlar. *Çağdaş Türk Dili*, 336-343.
- Akyalçın, N. (2017). Pekiştirme Sözcükleri, Sıfat Tamlaması veya İkileme Midir? *Journal of Awareness*, 27-33.
- Ayyıldız, M., & Baytok, R. (2017). Safiye Erol Romanlarında Kadın Olgusu. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 224.
- Ballı, F. (2019). Safiye Erol'un Eserlerinde Tasavvufi Terimler. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bartın.
- Coşkun, C. (2020). Tümceye Kattığı Anlam Bağlamında İkilemeler, s. 117. *Homeros*, 113-128.
- Coşkun, C. (2021). Cevat Şakir Kabaağlı'nın Romanlarında Deyimler, Atasözleri, İkilemeler, Kalıp Sözler ve Argolar Bağlamında Söz Varlığı. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Çavdar, Y. (2018). Kemal Tahir'in Devlet Ana Adlı Romanında İkilemeler. *Turkish Studies*, 132.

- Çimen, E. (2021). İkilemeler Hakkında Bibliyografya Çalışması. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 6, 54.
- Çoraklı, Ş. (2001). Türkçenin Yaratma Gücü: İkilemeler. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, Cilt:8, Sayı:17.
- Erdem, M. D. (2005). Harezmi Türkçesinde İkilemeler ve Yinelemeler Üzerine. *Bahar*, 189-225.
- Ergin, M. (2002). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Gülensoy, T. (2000). *Türkçe El Kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hatipoğlu, V. (1981). *Türk Dilinde İkileme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Hengirmen, M. (2002). *Türkçe Dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kandemir, F. (1949). *Edebiyat Alemi Mecmuası*.
- Kaplan, M. (1996). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karahan, L. (2010). *Türkçede Söz Dizimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Tek, Z. (2019). "Zor Vâsıl Olunan Bir Seviyenin İnsanı": Safiye Erol ve Eserleri. *Yarın*, 63.
- Tekin, T. (1995). *Orhon Yazıtları Kül Tigin, Bilge Kağan, Tonyukuk*. İstanbul: Simurg Yayınları.
- Türkçe Sözlük*. (1998). Ankara: TDK Yayınları. [www.sozluk.gov.tr](http://www.sozluk.gov.tr) adresinden alındı
- Üstünova, K. (1998). Dede Korkut Destanlarında Aralıklı İkilemeler. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 464-470.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Yastı, M. (2007). Türkçe Deyimlerde Geçen İkilemelerin Ses ve Şekil Özellikleri. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 51-87.

## 14. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifadeler üzerine yapılan çalışmalara yönelik bir değerlendirme

Arzu KAYA EMÜL<sup>1</sup>

Ülker ŞEN<sup>2</sup>

**APA:** Kaya Emül, A. & Şen, Ü. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifadeler üzerine yapılan çalışmalara yönelik bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 208-221. DOI: 10.29000/rumelide.1317073.

### Öz

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifadelerle ilgili yapılmış yüksek lisans ve doktora tezleriyle ilgili değerlendirme yapmak amaçlanmıştır. Çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifadelerle ilgili Ulusal Tez Merkezi'nde 2000 ve 2023 yılları arasında yayınlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerine yer verilmiştir. Araştırma 18.03.2022 ve 29. 01. 2023 tarihleri arasında ulaşılan tezlerle sınırlıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifadelerle ilgili yapılmış tezlerin değerlendirilmesi hedeflendiğinden çalışmanın modeli betimseldir. Doküman taraması yapılarak "betimsel analiz" metodu kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda konuyla ilgili toplam 24 yayınlanmış teze ulaşılmıştır. Bunların 3'ü doktora, 21'i yüksek lisans çalışmasına aittir. En çok çalışmanın 2019 ve 2021 yıllarında yapıldığı görülmüştür. Tezlerde "yabancı dil olarak Türkçe öğretimi" (f:11), "deyimler" (f:9), "kalıp söz" (f:7) anahtar kelimelerinin sıklık açısından daha öne çıktığı görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifadelerle ilgili yapılmış tezlerin %75 oranında nitel, %12,5'er oranında ise nicel ve karma yapıldığı görülmektedir. Tezlerin veri kaynaklarına göre dağılımı incelendiğinde ilk sırada %64'lük oranla doküman olduğu görülmektedir. Bunu %28'le öğrenci izlemektedir. %4'lük oranla sosyal medya ve ses kayıtları da diğer veri kaynaklarını oluşturmaktadır. Tezlerde en sık veri toplama aracı olarak doküman (f:18) sonrasında ise deyim başarı testi kullanılmıştır. Tezlerde doküman analizi yöntemi daha sık kullanıldığı için araç olarak da dokümana daha sık yer verilmiştir. Tüm bu veriler tablo ve grafiklerle sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Kalıp ifadeler, Kalıp ifadelerle ilgili akademik çalışmalar

## An evaluation of studies on phrases in teaching Turkish as a foreign language

### Abstract

The aim of this study is to evaluate the master's and doctoral theses on set phrases in teaching Turkish as a foreign language. In the study, master's and doctoral theses published between 2000 and 2023 in the National Thesis Center on stereotypes in teaching Turkish as a foreign language are included. The research is limited to the theses reached between 18.03.2022 and 29.01.2023. The model of the study is descriptive, as it is aimed to evaluate the theses made about set phrase in teaching Turkish as a foreign language. The "descriptive analysis" method was used by scanning the document. As a result of the research, total of 24 published theses on the subject were reached. 3 of them belong to doctoral studies and 21 of them belong to graduate studies. It was observed that the most studies were

1 Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı (Ankara, Türkiye), arzukaya06ankara@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2550-397X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.05.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1317073]  
2 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı, (Ankara, Türkiye), ulkersen@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1855-6336

carried out in 2019 and 2021. It is seen that the keywords "teaching Turkish as a foreign language" (f:11), "idioms" (f:9), "pattern words" (f:7) are more prominent in terms of frequency in theses. It is seen that 75% of the theses about set phrases in teaching Turkish as a foreign language are qualitative and 12.5% each is quantitative and mixed. When the distribution of the theses according to the data sources is examined, it is seen that the document is in the first place with a rate of 64%. This is followed by students with 28%. Other data sources are social media and voice recordings with a rate of 4%. After the document (f:18) as the most frequent data collection tool in the theses, the idiom achievement test was used. Since the document analysis method is used more frequently in theses, the document has been included more frequently as a tool. All these data are presented in tables and graphs.

**Keywords:** Teaching Turkish as a foreign language, Phrases, Academic studies on phrases

## Giriş

Bir dili öğrenirken kişinin kendini ifade edebilmesi için hedef dildeki sözcük bilgisine sahip olması büyük önem taşır. Ne kadar kelime bilinirse kişinin kendine güveni ve iletişime geçme isteği o oranda artmaktadır. Sözcük dağarcığının genişliği, kişiye konuşma akıcılığı ve kolaylığı sağladığı gibi bireyin diğer dil becerilerini de geliştirir (Büyükkız, Hasırcı, 2013). Yabancılara dil öğretiminin temel alanlarından birisi hedef dilin genel söz varlığının öğrenenlere aktarılması onların dili kullanmalarını sağlamaktır. Türkçenin yabancılara öğretimi de bunu benimser. Dil öğrenenlere amaç dili kullanma kolaylığı sağlamak için öncelikle temel söz varlığı ve kalıp ifadelerin öğretilmesi yoluna gidilmelidir (Gökdayı, 2016). Türkçe kelime dünyası olarak hem sayıca hem de anlamca oldukça zengin bir dildir. Sözcüklerin bir araya gelerek yepyeni anlamlar kazanması bu zenginliğin bir sonucudur. Türkçenin yapısal özellikleriyle yeni kavram üretme başarısı sözcüklere yeni anlam kazandırma kolaylığı da sağlar. Sözcükleri anlamlarıyla öğretme hem dil öğretimi hem de anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek açısından önemlidir (Uğur, Azizoğlu, 2016, s. 154).

Literatürde kalıp ifade tanımı şu şekillerde karşımıza çıkmaktadır: Kalıp ifadeler en az iki sözcükten oluşan sözcüklerin temel anlamlarını kaybetmeden yeni bir kavramı, olayı, fiili karşılayan sözcük gruplarıdır (Çotuksöken, 1994, s. 8). Kalıplaşma yalnızca yapısal olarak gerçekleşmemektedir, bunun yanı sıra anlamsal ve işlevsel olarak da belli değişimler olabilmektedir. Kalıplaşma yapısal, anlamsal ve işlevsel olarak kelimelerde bazı değişimlere sebep olur. Atasözleri, deyimler, birleşikler, argo sözler, terimler ve kalıp sözler kalıplaşmış dil birimlerindedir (Demir, 2016). Kalıp ifadeler dendiğinde atasözleri, deyimler, birleşikler, ikilemeler, argo sözler, terimler ve kalıp sözler akla gelir (Boylu, İltar, 2019). Bu kalıplaşmış dil birimleri toplumsal işlevlerimizi yerine getirmemize yardımcı olurlar (Yaylı, Bayyurt, 2014). Günlük hayatın her evresinde farklı şekillerde karşımıza çıkarak iletişim kurmayı kolaylaştırırlar. Bir durum karşısında duygu ve düşünceleri uzun uzun ifade etmek yerine kısa ve öz bir şekilde belirtmeyi sağlar. Diğer bir deyişle iletişimde kısa yollar oluşturur (Wray ve Perkins, 2000).

Burada dikkat edilmesi gerekli nokta kalıp ifade kavramıyla kalıp sözlerin karıştırılmamasıdır. Kalıp sözler de birer kalıp ifadedir. Kalıp ifade başlığı deyim, atasözü, ikileme, argo gibi kalıp sözleri de içine alır. Kalıp sözler kalıplaşmış dil birimlerinin bir alt birimi olarak karşımıza çıkar. "Elinize sağlık" veya "Başınız sağ olsun" gibi kalıp sözler hem bize kolaylık sağlar hem de her seferinde yeni söz bulma gerekliliğinden kurtarır (Yaylı, Bayyurt, 2014). Aksan, kalıp sözler için "ilişki sözleri" kavramını kullanır. "Allah bağışlasın, analı babalı büyüsün, ziyade olsun, elinize sağlık, kesenize bereket, kolay gelsin, sıhhatler olsun, su gibi aziz ol, su verenlerin çok olsun." gibi ifadeleri örnek verir (Aksan, 2002). Bu çalışmada kalıp sözleri de içine alan kalıp ifade kavramıyla ilgili yapılan çalışmalar incelenmiştir.

Yapılan araştırmalar doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifadelerle ilgili yapılan tezlere yönelik değerlendirmeyi konu alan bir makaleye rastlanmamıştır. Sadece atasözü ve deyimlerin öğretimine yönelik çalışmaları inceleyen Çelik, Elbistanlı ve Boylu (2022)'nin makalesi bulunmaktadır. "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Atasözleri ve Deyimlerin Öğretimine Yönelik Yapılan Çalışmaların İncelenmesi" adlı makalede deyim ve atasözlerini öğretim teknikleri bakımından incelemekle sınırlı tutulmuştur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifadelerle ilgili yapılmış yüksek lisans ve doktora tezleriyle ilgili yapılan bu çalışmada ise veriler tezlerin türüne, yıllarına, yapıldığı üniversitelere, anahtar kelimelerine, yöntemine, veri kaynağına, veri toplama araçlarına göre tasnif edilmiş ve kalıp ifadelerin geneli konu alınmıştır. Tüm bu yönlerden yapılan çalışma Çelik, Elbistanlı ve Boylu (2022)'nin çalışmasından farklılaşmaktadır. Hem kalıp ifadelerin genelini konu edinmesi hem de tezlerin tüm yönleriyle ele alınması bakımından bu çalışma Türkçe eğitimi alanına katkı sağlayacaktır.

## 1. Amaç ve alt amaçlar

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifadelerle ilgili yapılmış yüksek lisans ve doktora tezleriyle ilgili değerlendirme yapmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağdaki sorular cevaplanmıştır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifadelerle ilgili yapılmış tezlerin türlerine göre dağılımı nasıldır?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifadelerle ilgili yapılmış tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifadelerle ilgili yapılmış tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifadelerle ilgili yapılmış tezlerin anahtar kelimelerinin dağılımı nasıldır?
5. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifadelerle ilgili yapılmış tezlerin kullandıkları yöntemine göre dağılımı nasıldır?
6. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifadelerle ilgili yapılmış tezlerin veri kaynaklarına/ çalışma grubuna göre durumu nasıldır?
7. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifadelerle ilgili yapılmış tezlerin veri toplama araçlarına göre durumu nasıldır?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın modeli

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifadelerle ilgili yapılmış tezlerin değerlendirilmesi hedeflendiğinden çalışmanın modeli betimseldir. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s. 22).

### 2.2. Veri kaynağı

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifadelerle ilgili Ulusal Tez Merkezi'nde 2000 ve 2023 yılları arasında yayınlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerine yer verilmiştir. Araştırma 18.03.2022 ve 29. 01. 2023 tarihleri arasında ulaşılan tezlerle sınırlıdır. Gelişmiş tarama bölümünde "kalıp ifade" ve "yabancı dil olarak Türkçe öğretilimi" anahtar kelimelerinden çıkan ve dil olarak Türkçe yayınlanan çalışmalar araştırmaya konu edilmiştir.

### 2.3. Verilerin toplanması

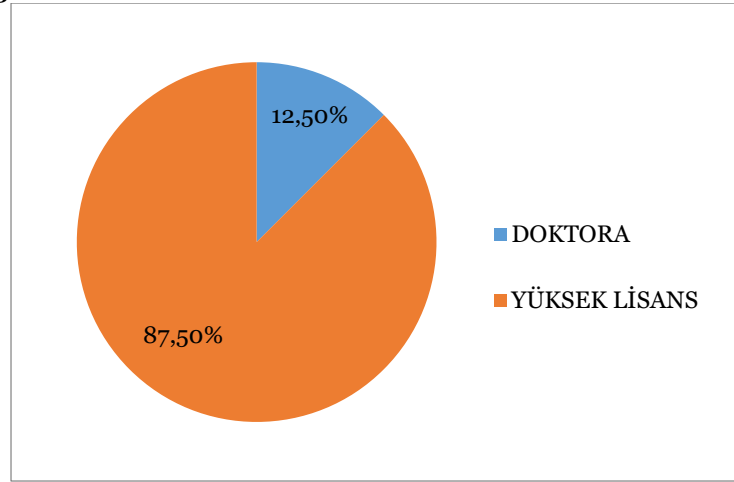
Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifade ile ilgili veriler, Ulusal Tez Merkezinde 2000 ve 2023 arasında yayınlanan yüksek lisans ve doktora tezleri incelenerek doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılmak istenen olgu veya olgular hakkında bilgi veren yazılı materyallerin analizini içine alır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 187).

### 2.4. Verilerin analizi

Doküman taraması yapılarak“betimsel analiz” metodu kullanılmıştır. Doküman taramasıyla elde edilen bulguların yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

## 3. Bulgular

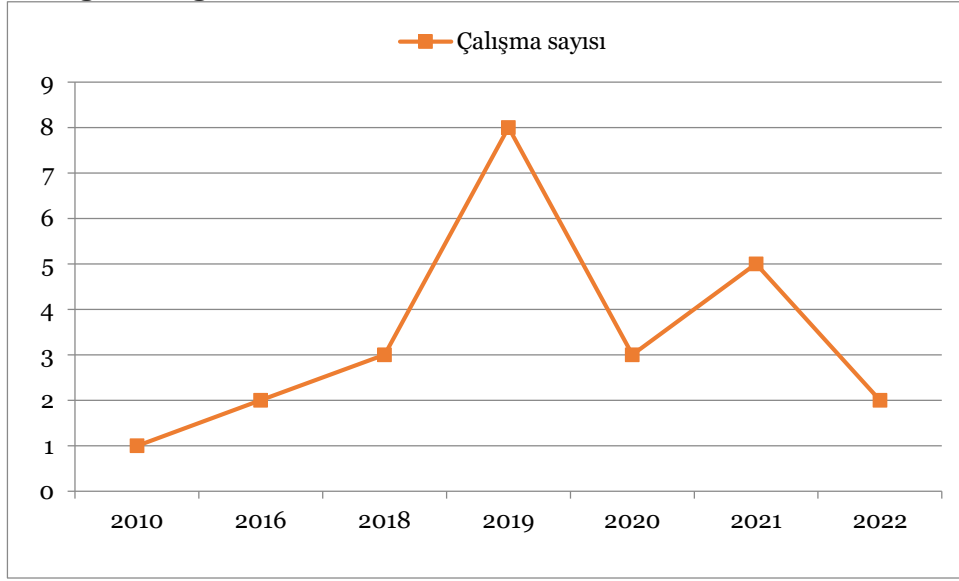
### 3. 1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifadelerle ilgili yapılmış tezlerin türlerine göre bulgular



**Grafik 1.** Lisansüstü Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımı

Ulusal Tez Merkezinden 2000-2023 yılları arasında konuyla ilgili toplam 24 yayınlanmış teze ulaşılmıştır. Bunların 3'ü doktora, 21'i yüksek lisans çalışmasına aittir. Grafik 1'e bakıldığında konu ile ilgili yüksek lisans tezlerinin %87,50 oranında doktora tezlerinin ise %12,50 oranında yapıldığı görülmektedir.

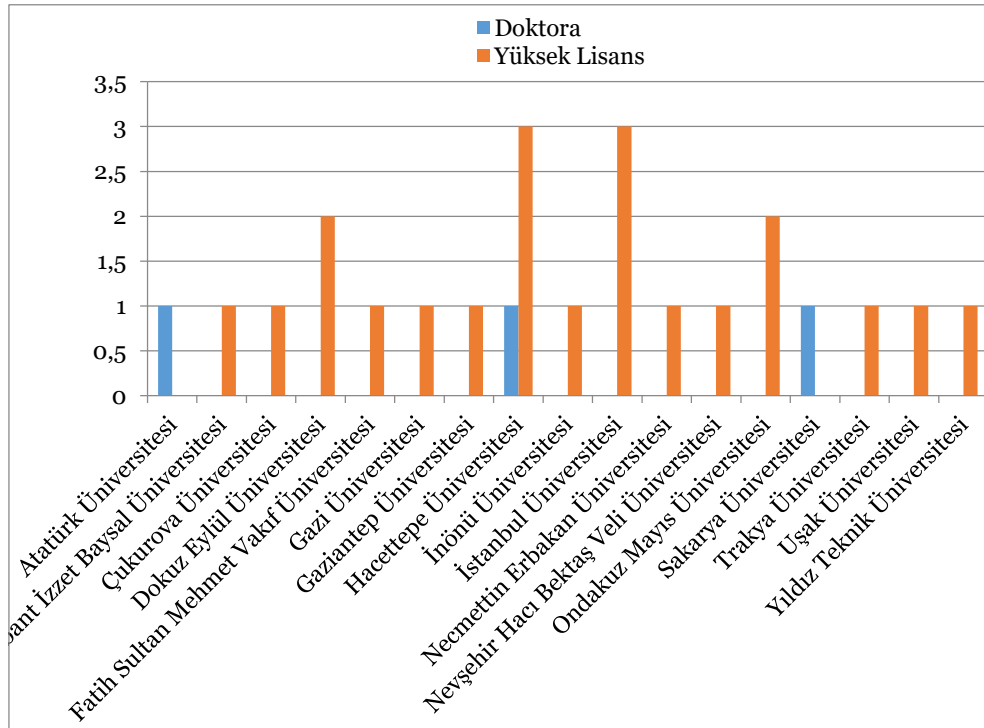
### 3. 2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifadelerle ilgili yapılmış tezlerin yıllarına göre bulgular



**Grafik 2.** Lisansüstü Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Konu ile ilgili çalışmaların 2010 yılından itibaren yapıldığı görülmektedir. En çok çalışma ise 2019 ve 2021 yıllarında yapılmıştır.

### 3. 3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifadelerle ilgili yapılmış tezlerin yapıldığı üniversitelere yönelik bulgular



**Grafik 3.** Lisansüstü Çalışmaların Üniversitelere Göre Dağılımı



Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifade ile ilgili çalışmalara bakıldığında Sakarya Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesinin birer doktora çalışması mevcuttur. Yine Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi üçer yüksek lisans tezi yapmıştır. Dokuz Eylül Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesine ait konuyla ilgili iki yüksek lisans tezine rastlanmıştır. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Uşak Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi ve Çukurova Üniversitesinin de birer lisansüstü tezi bulunmaktadır.

### 3. 4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifadelerle ilgili yapılmış tezlerin anahtar kelimeleriyle ilgili bulgular

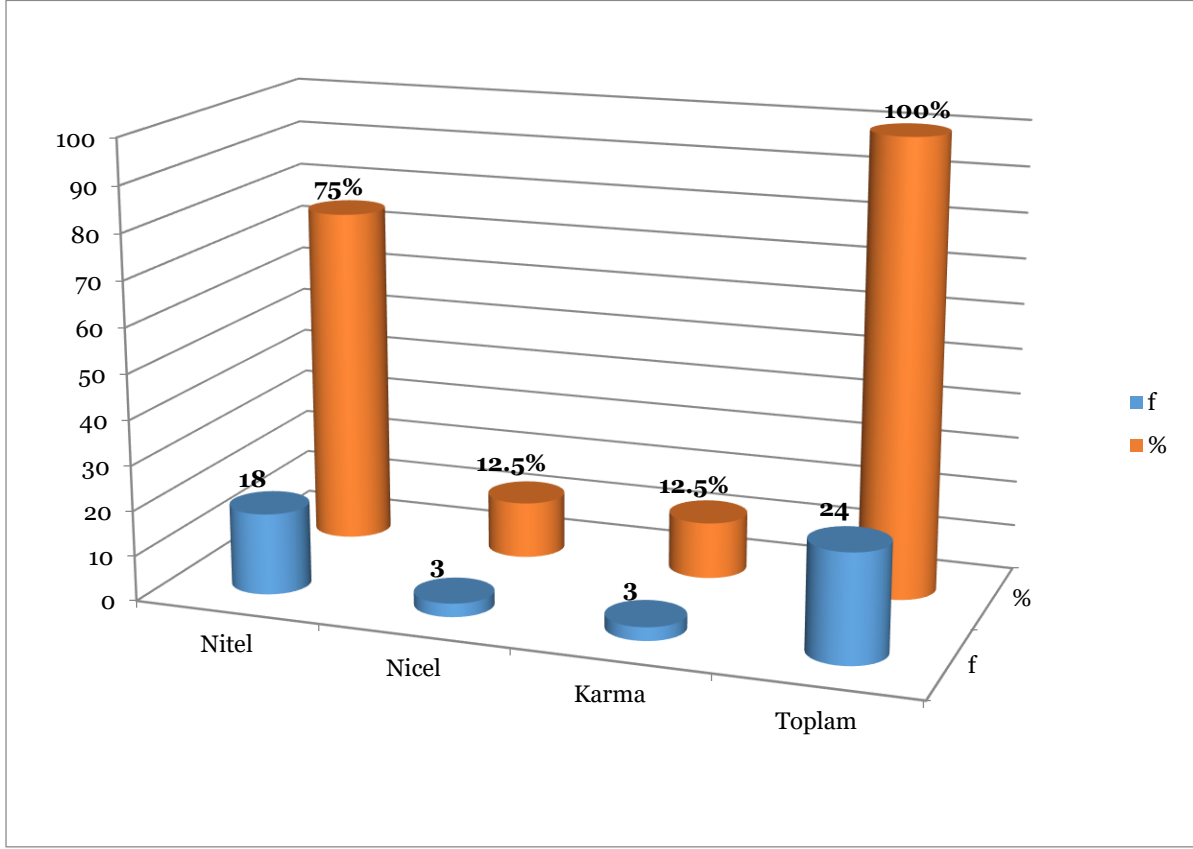
**Tablo 1.** Lisansüstü Çalışmaların Üniversitelere Göre Dağılımı

Anahtar kelimeler	f	%
Atasözleri	5	5
Avrupa dil gelişim dosyası	1	1
Bulgarca	1	1
Derlem	1	1
Derlem dilbilim	1	1
Ders kitapları	3	3
Deyim öğretimi/öğrenimi	2	2
Deyim ve atasözleri	2	2
Deyimler	9	9
Dil	4	4
Dil öğretimi	2	2
Duygu	1	1
Edim bilim	1	1
Eylem odaklı yaklaşım	1	1
Gif	1	1
Hareketli resimler	1	1
Hikâye	1	1
İkilemede anlam	1	1
İkilemede işlev	1	1
İkilemeler	1	1
İletişim	1	1
İstek	1	1
Kalıp ifadeler	1	1
Kalıp söz	7	7
Kalıp yargı	1	1
Kalıplaşmış dil birimleri	1	1
Kültür	6	6
Kültür aktarımı	3	3
Kültürler arası	1	1

Materyal	1	1
Öğretim stratejileri	1	1
Rica	1	1
Sıklık	2	2
Sosyal medya	1	1
Söz edimi	2	2
Söz eylemler	1	1
Söz varlığı	1	1
Söz varlığı ve öğretimi	1	1
Sözlü uygulama	1	1
Türkçe	1	1
Türkçe öğretimi	1	1
Türkçe öğretimi ders kitabı	1	1
Türkçe ve Almanca ders kitapları	1	1
Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi	1	1
Yabancı dil eğitimi	1	1
Yabancı dil	1	1
Yabancı dil olarak Türkçe	2	2
Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi	11	11
Yabancı dil öğretimi	2	2
Yabancılarla Türkçe öğretimi	2	2
Yaratıcı drama	1	1
Yazılı uygulama	1	1
Toplam	100	100

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifade ile ilgili çalışmalara bakıldığında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri incelendiğinde “yabancı dil olarak Türkçe öğretimi” (*f*:11), “deyimler” (*f*:9), “kalıp söz” (*f*:7) anahtar kelimelerinin sıklık açısından daha öne çıktığı görülmektedir. Çalışmanın konusunu oluşturan “kalıp ifade” anahtar kelimesinin sadece bir kere geçmesi dikkat çekmektedir. Bu sonuçtan çalışmaların genel değil de atasözü, deyim, kalıp söz gibi sadece birini içeren yapıda olduğu anlaşılmaktadır.

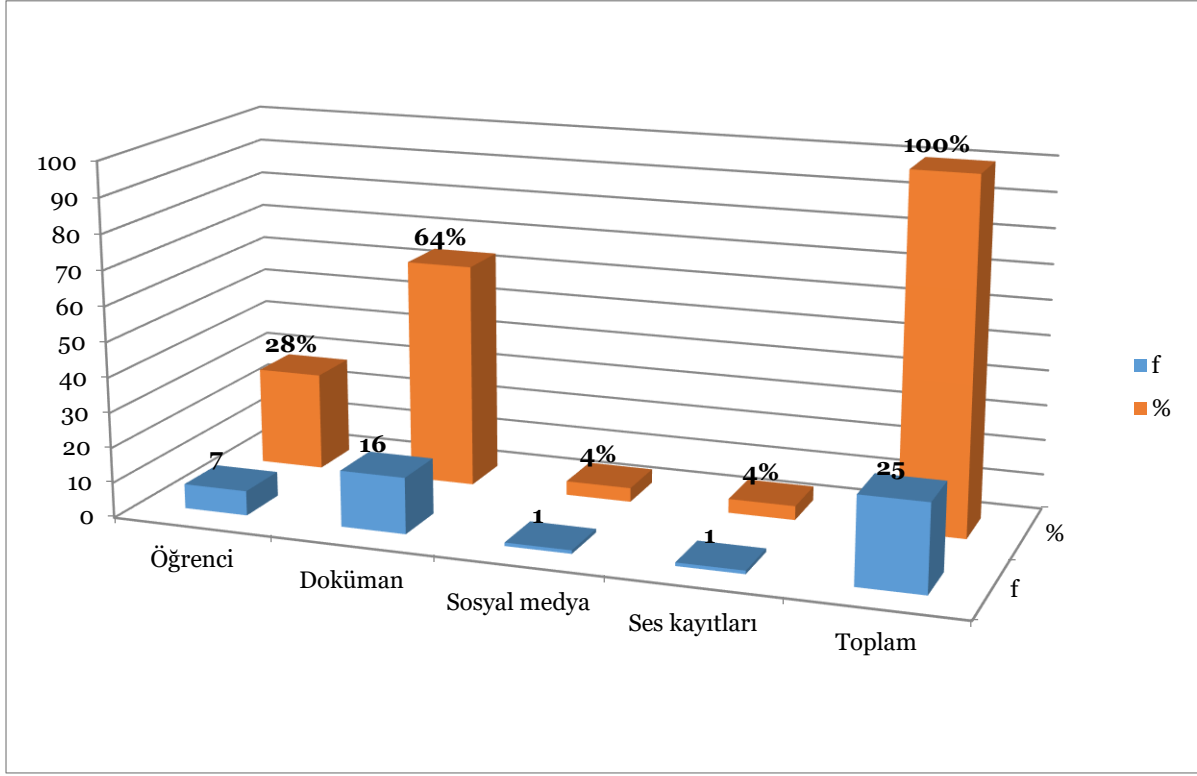
### 3. 5. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifadelerle ilgili yapılmış tezlerin kullandıkları yöntemle göre bulgular



**Grafik 4.** Lisansüstü Çalışmaların Yöntemlerine Göre Dağılımı

Grafik 4 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifadelerle ilgili yapılmış tezlerin %75 oranında nitel, %12,5'er oranında ise nicel ve karma yapıldığı görülmektedir.

### 3. 6. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifadelerle ilgili yapılmış tezlerin veri kaynaklarına göre bulgular



**Grafik 5.** Lisansüstü Çalışmaların Veri Kaynağına Göre Dağılımı

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifadelerle ilgili yapılmış tezlerin veri kaynaklarına göre dağılımı incelendiğinde ilk sırada %64'lük oranla doküman olduğu görülmektedir. Bunu %28'le öğrenci izlemektedir. %4'lük oranla sosyal medya ve ses kayıtları da diğer veri kaynaklarını oluşturmaktadır.

Doküman İsimleri	f	%
Aussichten- A1/A2	1	0.78125
DaFist Spitze-A1.1/A1.2	1	0.78125
DeutschMacht SpaB-A1.2	1	0.78125
DeutschMacht SpaB-A2-1/A2.2	1	0.78125
DeutschSchülerbuch -A1.1	1	0.78125
EinstiegTürkischFürKuzentschlossene	1	0.78125
Gazi TÖMER yabancılar için Türkçe ders kitabı A1	3	2.34375
Gazi TÖMER yabancılar için Türkçe ders kitabı A2	3	2.34375
Gazi TÖMER yabancılar için Türkçe ders kitabı B1	4	3.125
Gazi TÖMER yabancılar için Türkçe ders kitabı B2	1	0.78125
Gazi TÖMER yabancılar için Türkçe ders kitabı C1	1	0.78125
Gökkuşığı Türkçe ders kitabı A1	1	0.78125
Gökkuşığı Türkçe ders kitabı A2	1	0.78125
İstanbul yabancılar için Türkçe çalışma kitabı A1	2	1.5625
İstanbul yabancılar için Türkçe çalışma kitabı A2	2	1.5625

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifadeler üzerine yapılan çalışmalara yönelik bir değerlendirme / Kaya Emül, A. &amp; Şen, Ü.

İstanbul yabancılar için Türkçe çalışma kitabı B1	3	2.34375
İstanbul yabancılar için Türkçe çalışma kitabı B2	3	2.34375
İstanbul yabancılar için Türkçe çalışma kitabı C1/+	2	1.5625
İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı A1	8	6.25
İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı A2	11	8.59375
İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı B1	8	6.25
İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı B2	5	3.90625
İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı C1/+	4	3.125
İzmir yabancılar için Türkçe ders kitabı A1	3	2.34375
İzmir yabancılar için Türkçe ders kitabı A2	3	2.34375
Kolay Gelsin! Der TürkischfürAnfänger	1	0.78125
MeinSchlüsselzu Deutsch-B1.1	1	0.78125
Menschen - A1.2/A2	1	0.78125
Michaelaund Michael lernenTurkischEinTurkischbuchfürDeutsche	1	0.78125
Ne güzel! Der Türkischkurs	1	0.78125
Pratik Türkçe ders kitabı A1	1	0.78125
Pratik Türkçe ders kitabı A2	1	0.78125
Schritte International- A2&B1	1	0.78125
ThemenAktuel 2-A2	1	0.78125
Türkçe öğreniyoruz 1-Türkisch aktiv	1	0.78125
Türkçe öğreniyoruz 2-Tükisch aktiv	1	0.78125
Türkçe öğreniyoruz 3-Türkisch aktiv	1	0.78125
Türkçe öğreniyoruz 4-Türkisch aktiv	1	0.78125
TürkischFürDeutsche	1	0.78125
TürkischFürSie	1	0.78125
Yedi iklim Türkçe A1 çalışma kitabı	2	1.5625
Yedi iklim Türkçe B1 çalışma kitabı	2	1.5625
Yedi iklim Türkçe C1 çalışma kitabı	1	0.78125
Yedi iklim Türkçe C2 çalışma kitabı	1	0.78125
Yedi iklim Türkçe ders kitabı A1	5	3.90625
Yedi iklim Türkçe ders kitabı B1	7	5.46875
Yedi iklim Türkçe ders kitabı C1	5	3.90625
Yedi iklim Türkçe ders kitabı C2	5	3.90625
Yeni hitit yabancılar için türkçe ders kitabı A1/A2	4	3.125
Yeni hitit yabancılar için türkçe ders kitabı B1	5	3.90625
Yeni hitit yabancılar için türkçe ders kitabı B2/C1	2	1.5625
Toplam	128	100

**Tablo 2.** Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kalıp İfadelerle İlgili Yapılmış Tezlerin Doküman İsimlerine Göre Dağılımı

Tablo 2 incelendiğinde konu ile ilgili yapılmış tezlerin kullandığı doküman oranı bakımından ilk sırada 11 frekans değeriyle İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A2 olduğu görülmektedir. Bunu 8

frekansıyla İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1 ve B1 kitabı izlemektedir. Tablodaki dokümanlara genel olarak bakıldığında tezlerin doküman tercihlerinin TÖMER'lerin hazırladığı ders kitaplarından olduğu anlaşılmaktadır.

### 3. 7. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifadelerle ilgili yapılmış tezlerin veri toplama araçlarına yönelik bulgular

Veri Toplama Araçları	f	%
Doküman (Kitap)	18	66.66667
Yapılandırılmış görüşme formu	1	3.703704
Kalıp söz testi	1	3.703704
Öz değerlendirme formu	1	3.703704
Tek yönlü ANOVA	1	3.703704
Post hoc testi	1	3.703704
Söylem tamamlama testi	1	3.703704
Kalıp söz yazılı sınavı	1	3.703704
Deyim başarı testi	2	7.407407
Toplam	27	100

**Tablo 3.** Lisansüstü Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Tablo 3'e göre tezlerde en sık veri toplama aracı olarak doküman ( $f:18$ ) sonrasında ise deyim başarı testi kullanılmıştır. Tezlerde doküman analizi yöntemi daha sık kullanıldığı için araç olarak da dokümana daha sık yer verilmiştir.

### 4. Sonuç ve tartışma

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifadelerle ilgili yapılmış lisansüstü tezler incelenmiştir. Veriler tezlerin türüne, yıllarına, yapıldığı üniversitelere, anahtar kelimelerine, yöntemine, veri kaynağına, veri toplama araçlarına göre tasnif edilerek tablo ve grafiklerle sunulmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifade ile ilgili çalışmalara bakıldığında yüksek lisans tezlerinin %87,50 oranında, doktora tezlerinin ise %12,50 oranında yapıldığı görülmektedir. 2000-2023 yılları arasında konuyla ilgili toplam 24 yayınlanmış teze ulaşılmıştır. Bunların 3'ü doktora, 21'i yüksek lisans çalışmasına aittir. Çelik, Elbistanlı ve Boylu'nun (2022) yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde atasözü ve deyimlerle ilgili yapılan çalışmaları inceledikleri makalede de 15 makaleye, 12 yüksek lisans tezine ve 1 doktora tezine ulaşılmıştır. Yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden sayıca fazla olması bakımından bu çalışmayla uyumludur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifade ile ilgili çalışmaların 2010 yılından itibaren yapıldığı görülmektedir. En çok çalışma ise 2019 ve 2021 yıllarında yapılmıştır. Çelik, Elbistanlı ve Boylu'nun (2022) çalışmasının kaynakça bölümündeki incelenen çalışmalara bakıldığında konuyla ilgili en çok 2020, 2019 ve 2017 yıllarında tez ve makaleler yapıldığı görülmektedir. Tez ve makalelerin yine 2010 yılından itibaren yapıldığı anlaşılmaktadır. Hem konuyla ilgili çalışmaların yapılmaya başlandığı yılın hem de en çok çalışmaların yapıldığı yılların ortaklığıyla bu çalışmayla benzerlik taşımaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifade ile ilgili en çok çalışmayı Hacettepe Üniversitesi ardından İstanbul ve Dokuz Eylül Üniversitesi yapmıştır. Ayrıntılı sonuçlar şu şekildedir: Sakarya

Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesinin birer doktora çalışması mevcuttur. Yine Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi üçer yüksek lisans tezi yapmıştır. Dokuz Eylül Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesine ait konuyla ilgili iki yüksek lisans tezine rastlanmıştır. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Uşak Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi ve Çukurova Üniversitesinin de birer lisansüstü tezi bulunmaktadır. Çelik, Elbistanlı ve Boylu'nun (2022) çalışmasına bakıldığında konuyla ilgili bilimsel çalışmaların en çok Çanakkale On Sekiz Mart ve Dokuz Eylül Üniversitesi'ne ait olduğu görülmektedir. Bunu Hacettepe, Uşak ve Gazi Üniversitesi izlemektedir. Her iki çalışmada da aynı üniversitelerin lisansüstü çalışmalarının olduğu dikkat çekmektedir.

Anahtar kelimeler açısından bakıldığında 100 farklı kelimeye toplamda 100 sıklıkla yer verilmiştir. Konuyla ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri incelendiğinde “yabancı dil olarak Türkçe öğretimi” (f:11), “deyimler” (f:9), “kalıp söz” (f:7) anahtar kelimelerinin sıklık açısından daha öne çıktığı görülmektedir. Çelik, Elbistanlı ve Boylu'nun (2022) çalışması yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde atasözü ve deyimlerle ilgili lisansüstü incelemeleri ve makaleleri öğretim yöntemi bakımından incelemekle sınırlı tutulduğu için anahtar sözcükler yönünden bu makaleyle kıyaslama yapılamayacaktır.

Tezler yöntemleri açısından değerlendirildiğinde nitel yöntemin nicel ve karma yönetime kadar daha çok değerlendirildiği görülmektedir. Tezlerin %75 oranında nitel, %12,5'er oranında ise nicel ve karma yapıldığı görülmektedir. Çelik, Elbistanlı ve Boylu'nun (2022) incelemesi yöntem bakımından bir tasnif yapmadığı için bu çalışmayla bir karşılaştırmaya gidilmeyecektir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifadelerle ilgili yapılmış tezlerin veri kaynaklarına göre dağılımı incelendiğinde ilk sırada %64'lük oranla doküman olduğu görülmektedir. Bunu %28'le öğrenci izlemektedir. %4'lük oranla sosyal medya ve ses kayıtları da diğer veri kaynaklarını oluşturmaktadır. Çelik, Elbistanlı ve Boylu (2022) ele aldığı çalışmaları yöntem olarak incelememiştir. Ancak inceledikleri atasözü ve deyim öğretiminde yararlanılabilecek 29 çalışma doküman analizi yöntemi kullanılarak incelemeye alınmıştır. Bu tür nitel çalışmalarda veri kaynağı olarak daha çok dokümanlardan yararlanıldığı dikkat çekmektedir. Tezlerdeki dokümanlara genel olarak bakıldığında daha çok TÖMER'lerin hazırladığı ders kitaplarından incelemelerin yapıldığı anlaşılmaktadır.

Tezlerde en sık veri toplama aracı olarak doküman ( f:18) sonrasında ise deyim başarı testi kullanılmıştır. Doküman analizi yöntemi daha sık kullanıldığı için araç olarak da dokümana daha sık yer verilmiştir. Çelik, Elbistanlı ve Boylu (2022) ele aldığı çalışmaları veri toplama aracı bakımından incelememiştir. Bu yüzden burada karşılaştırma yapılmamıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde kalıp ifadelerle ilgili yazılan makaleler çoğunlukla kalıp ifadelerin hangi yöntemle öğretildiği ve kitaplarda kalıp ifadeler nasıl yer verildiğiyle ilgilidir. Bu çalışmanın amacı yapılan tezlerdeki verileri incelemek olduğu için diğer makalelerle kıyaslama yapılamamıştır. Sadece yöntem olarak benzerlik gösteren Çelik, Elbistanlı ve Boylu(2022)'nun makalesiyle kıyaslama yapılmış, benzerlik ve farklılıkları bu bölümde dile getirilmiştir.

### Kaynakça

- Akgün, B. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Edimsel Yeti Gelişimi: Rica Söz Edimi Kullanımı. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akpınar, M. (2010). Deyim ve Atasözlerinin Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanımı Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Akcar, İ. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi kitaplarında deyim ve atasözlerinin kullanımına ilişkin bir inceleme. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Arslan, N. (2016). Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Kalıp Sözcüklerin Karşılaştırmalı İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bayraktar, S. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bir Kültür Aktarım Aracı Olarak Kalıp Sözcükler. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara. Boylu, E. ve İltar, L. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Politika, Program, Yöntem Ve Öğretim. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükkız, K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 145-155.
- Cansız, U. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe ve Almanca Öğretimi Ders Kitaplarında Kalıp Yargılar. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Çelik, D. C., Elbistanlı, N. ve Boylu, E. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde atasözleri ve deyimlerin öğretimine yönelik yapılan çalışmaların incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 54-71. Çotuksöken, Y. (1994), *Deyimlerimiz*. İstanbul: Özgül Yayınları. Demir, M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçede kalıp sözlerin öğretimi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Demirtaş, İ. (2021). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki atasözü ve deyimlerin kültür aktarına katkısı. Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Erdoğan, G. (2019). Yabancılar Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarının atasözleri ve deyimler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Gökdayı, H. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi ve kalıp sözler. *TurkishStudies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19), 379-394.
- Gönen Kayacan, S. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kalıp Sözcüklerin Kazandırılmasında Yaratıcı Dramanın Etkisi. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Gündoğdu, İ. (2019). Kültürler arası iletişim yaklaşımı açısından Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki deyimler. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Gürel, A. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyimlerin metinleştirilerek öğretimi: c1 seviyesi. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.
- Kılınç, A. K. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde /Öğreniminde İstek (Rica) Söz Edimi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara
- Koç, E. K. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin kalıp söz kullanımının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koparıcı, I. F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe b1 seviyesinde deyim öğretimi / öğrenimi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Özyar, B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyimler. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Seyhan, L. (2018). Yabancılar Türkçe öğretimi için Avrupa ortak öneriler çerçevesindeki bağlamlardan hareketle Türkçenin temel söz varlığının belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şener, B., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri, Ankara: Pegem Yayınları.
- Tarı, B. (2019). Bulgarca ve Türkçe atasözleri, deyim ve kalıp ifadelerin kültürel benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırılıp incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.



Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp ifadeler üzerine yapılan çalışmalara yönelik bir değerlendirme / Kaya Emül, A. & Şen, Ü.

- Tekin, E. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kitaplarında Atasözü ve Deyimlerin Öğretim Stratejileri Üzerine Bir Durum Tespiti. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uğur, F. ve Azizoğlu, N. İ (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi , 4 (1) , 151-166.
- Van Manen, J. (1979). Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. Administrative Science Charterly, 24(4), 520-526.
- Yabancı, L. N. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ikilemelerin yapı, işlev ve anlam açısından değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Yahşi, Ö. (2020). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Temel Düzey Söz Varlığını Belirleme: Yabancılar İçin Hazırlanan Türkçe Ders Kitapları ile Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı ve Sözlü Anlatım Uygulamalarına Dayalı Söz Varlığı. Doktor Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yaylı, D. ve Bayyurt Y. (2009). Yabancılar Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, T. (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kalıp İfadeler: Derlem Temelli Bir İnceleme. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız Memiş, N. (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Hareketli Resimlerle (GIF) Deyim Öğretimi ve Uygulaması. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Zorpuzan, S. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan kitaplardaki kalıp söz ve deyim varlığı. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

**15.Sözlük Bilimi Çerçevesinde Bir Lugât Örneği: Külliyyât-ı Mükâleme-i Elsine****Rabia Şenay ŞİŞMAN<sup>1</sup>**

**APA:** Şişman, R. Ş. (2023). Sözlük Bilimi Çerçevesinde Bir Lugât Örneği: *Külliyyât-ı Mükâleme-i Elsine*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 222-239. DOI: 10.29000/rumelide.1317586.

**Öz**

Araştırma, İrfan Kütüphanesi sahibi A. İrfan'a ait Külliyyât-ı Mükâleme-i Elsine (1311/1893) adlı bir sözlük çalışması üzerinedir. Çok dilli/-polyglot yapıya benzer özellikler taşıyan sözlük çalışması taşınabilir türden küçük hacimli hazırlanmıştır. Eserde kaynak dil Türkçe, hedef diller ise Arap, Fars, Ermeni, Rum, Yahudi, Rus, Fransız, İtalyan, Alman ve İngiliz dilleridir. Hazırlayıcı, derlediği dilsel verileri kaynak dil ekseninde paralel dizili sözcük ve söz gruplarıyla oluşturmuştur. Günlük dilde geçmesi muhtemel sözcük birleşenleri yaygın kullanım ölçütünde işlenip düzenlenmiştir. Konuşma becerileri yönüyle dil edinimini destekleyen; düşünceleri anlatma-anlama ihtiyaçlarıyla uyumlu dil verileri içeren bu ürün, çeviri-iletişim amacıyla hazırlanmış küçük hacimde bir sözlük çalışmasıdır. Üründeki yapı bileşenleri sözlük bilimi ekseninde dikkate alınmış ve eser temel yapı öğeleri açısından tanıtılmak istenilmiştir. Disiplinde tasvip edilmiş görüşler literatür taraması yöntemi benimsenerek dikkatlere sunulmuştur. Çalışmada kaynak dil Türkçe; hedef dillerden örnek grup olarak seçilen Arapça, Farsça, Ermenice, İngilizce, Fransızca sözcükler ve söz grupları üzerinde durulmuştur. Sözlük metninde Osmanlı yazı sistemi kullanılarak görselleştirilen sözlük birimler çeviri yazı yoluyla günümüz abecesine aktarılmıştır. Gözden geçirilmiş kuramsal-uygulamalı yaklaşımlar doğrultusunda tanımlanan iletişim odaklı ürün, barındırdığı dil çeşitliliği içinde alana özgü ölçütler yardımıyla betimlenmiş; bulgular bölümünde bütüncül yapı içinde ve dilsel verilerle ilgili tespit edilen bazı çarpıcı unsurlar örnekler aracılığıyla aktarılmak istenmiştir. Farklı dillerin sözlü konuşmaya yönelik söz varlıklarıyla temsil edildiği bu ürün disiplinler arası derlem çalışmalarına elverişli içeriğiyle; son dönem Osmanlı dilindeki revaçta olan dil kullanımlarını yansıtmaya ve diller arası bazı ödünclemeleri tanımlamasıyla mühim olup eldeki çalışma ile sözlükçülük araştırmalarına katkı sağlamak hedeflenmiştir.

**Anahtar kelimeler.** Çok dilli/-polyglot, mükâleme/ -konuşma, sözlükbilimi, sözlükçülük, sözlük hazırlayıcısı

**A dictionary example in the framework of lexicography: Külliyyât-ı Mükâleme-i Elsine (Speech Corpus of Languages)****Abstract**

The study is on a dictionary called Külliyyatı-i Mükaleme-i Elsine (1311/1893) by A. İrfan who was the owner of İrfan Library. This product has multilingual/-polyglot- like features and is designed in a small volume to be portable. The source language in the dictionary is Turkish and the target languages are Arabic, Farsi, Armenian, Greek, Jewish (Yahudice), Russian, French, Italian, German and English. Lexicographer offers the linguistic data he gathered in words and phrases in a parallel line with the source language. In the work, the vocabulary that is likely to be used in daily language and conversations has been processed and arranged according to the to the commonality criterion. The dictionary supports language acquisition in order to improve speaking skills; it is a translation-

<sup>1</sup> Doç. Dr., İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türk Dili (İstanbul, Türkiye) rssisman@29mayis.edu.tr & rabsis68@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4130-6298 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.04.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1317586]

communication-oriented concise study, which includes preparations compatible with the demands of explaining and understanding the meaning. The building components of the work have been taken into hand within the understanding of lexicography and the effort has been made to introduce the work from the perspective of basic building elements. The ideas that are regarded as approved within the discipline are also taken into consideration in the literature review. The study focuses on the source language, Turkish and Arabic, Farsi, Armenian, English and French words-phrases are chosen as the sample group. The dictionary units, which have been written in the Ottoman writing style, have been transcribed in the contemporary alphabetical system. The communication-oriented product, which has been defined in line with the revised theoretical-practical approaches, has been described with the help of field-specific criteria within the language diversity it contains. In the findings section, some striking elements identified in the holistic structure and related to linguistic data are presented to attention through examples. This product contains different languages, which are represented by vocabulary in the form of speech, is suitable for interdisciplinary corpus studies with its content. It is important that the dictionary reflect the popular language uses in the late Ottoman language and witnesses some interlingual borrowings and the aim of the research is to contribute to lexicography research with the present study.

**Keywords:** Multilingual/-polyglot, speech, lexicology, lexicography, lexicographer

## Giriş

Farklı dil konuşurlarının talepleri göz önünde tutularak hazırlanan çok dilli sözlükler dil öğretimi kapsamında çoğunlukla faydalanılan baş ucu kaynaklarıdır. Arap, İran dilleri yanında, bilhassa XVII. yüzyıldan itibaren Türk dili sahasında Türkçe ile beraber Rum, Ermeni, Fransız, İtalyan, Hint gibi çeşitli ulusların dilsel verilerini derleyen çok dilli sözlüklerin hazırlandığı bilinmektedir. Osmanlı dönemindeki çok dilli ve çok uluslu yapı gereği ihtiyaç duyulduğu bilinen çok dilli sözlükler aynı zaman da başka uluslarla kurulan ilişkilerin bir getirisi olarak dönemin zihniyeti ve talepleri ekseninde derlenmiş dil malzemesiyle işlenerek sözlük kullanıcılarına ulaştırılmak istenilmekteydi.

Kaynak dil Arap ya da İran dili olarak meydana getirilen iki ya da çok dilli sözlüklerin madde başı Türkçe temelinde ortaya çıkması ancak XVIII. yüzyılın sonrasına rastlamaktadır (Yavuzarslan, 2009: 13). Farklı dil edinimlerini destekleyen bu tür yapıtların Osmanlı sahasında biricik örneğinin XIV. yüzyıla ait olduğu bilinir. Adı geçen örnek, yabancı dil öğretimi için yazılmış *Lûgat-ı Ferišteoğlu* (Ülkütaşır, 1948: 49) adlı eserdir ve kaynak dilin Arapça, hedef dilin Türkçe olarak düzenlendiği Arap dili temelinde yazılmış iki dilli bir sözlüktür.

Modern anlayışta “disiplinler arası bir bilim dalı” (Baskın, 2014: 446) tarzında yorumlanabilen uygulamalı sözlükçülük disiplininin ya da eski anlayışla lugât çalışmalarının “temel çalışma alanı sözlükler” (2014: 446) olarak bilinir. Günümüzde bir sözlük, uzmanlık gerektiren uygulamalı alan çalışmalarıyla meydana getirilmiş ve kuramsal anlamda ürün araştırma (ürün tipi-yapı ve işlevlerine dair değerlendirme) faaliyetleriyle uygulama sahasındaki ürün hazırlama (saha araştırmaları, tanımlama, arz) işlemlerinin kesintisiz işbirliği (Hartmann ve James, 1998: 86) neticesinde geliştirilmiş destek sunmak üzere ortaya çıkarılmış araçlardan kabul edilir.

Sözlükçülük disiplinine ait kaynaklarda belli bir dile ait lugât/ -söz dağarcığı çalışmalarında dil içi ve dil dışı unsurlar arasında kurulan sağlam ve doğru iş birliği ilişkilerinin sözlük hazırlama süreçlerini ve ürün ile kullanıcı alışverişlerini olumlu seviyede etkilediği belirtilir. Kullanıcı açısından bugünün sözlüklerine dair aranan nitelikler: Tür bilgisi ne olursa olsun kullanımı zorlayıcı olmayan, dilsel sorgulamaları basit, hızlı ve doğru bir şekilde cevaplayan, erişim engeli taşımayan, kullanıcı gereksinimlerini eksiksiz karşılayan, hep ve her zaman destekleyici bir araç olması şeklindedir.

A dictionary example in the framework of lexicography: *Külliyât-ı Mükâleme-i Elsine* (Speech Corpus of Languages)/ Şişman, R. Ş.

Alanyazında bildirildiği üzere kullanıcı ihtiyaçları ekseninde planlanmış söz dağarcığı çalışmalarında “hedef kitle ve buna bağlı veri derleme araştırmaları” ile dilsel verileri toplama “hazırlama, düzenleme faaliyetleri gibi dil içi unsurların “arz-talep incelemeleri” ya da “ürünün kolay erişimli olmasını sağlama” gibi faaliyetleri demek olan “dil dışı unsurlar”ın birbirleriyle işbirlikçi ilişkilerinin (Atkins ve Rundell, 2008: 2-3) sağlıklı ilerleyişi ve sürecin sistematik-kesintisiz özellikte yapılandırılması, ürün ve kullanıcı arasındaki etkileşimi müsbet anlamda geliştirir. Şöyle ki: Dil içi-dil dışı unsurların işletilmesi sözlük hazırlayıcıları ile “arayüz, tasarım, elektronik diğer seçeneklerin hazırlanmasından sorumlu teknolojik planlayıcılar, pazarlama çalışmaları, talep-arz araştırmacıları” gibi alanın diğer katılımcıları arasında sürekli ve sağlıklı gerçekleşen istişareler (Atkins ve Rundell, 2008: 20) ile her aşaması başarıyla planlanmış ürünlerin oluşumu, söz konusu birleştirici etkileşim faaliyetlerinin başarılı sonuçlarından sayılır. Böylece ortaya çıkmış çalışmalar “anlık bilgi taleplerine” cevap verebilen, kullanıcıların belirli türleri için planlanmış belirli işlevlere sahip; “hızlı-kolay başvurulabilir” donanımlarla yapılmış faydalı araçların meydana getirilmesine imkân sunar (Tarp, 2014: 64). Alanyazında temel yapıdaki bu birleştirici etkileşimlerin günümüz yaklaşımlarından “işlev teorisi”nin çekirdeği (2014: 64) şeklinde yorumlandığı ifade edilmektedir. Modern bir görüş olan “işlev teorisi, “sözlük kullanıcılarını ve onun ihtiyaçlarını tüm kararlar için başlangıç noktası” (Bergenholtz ve Tarp, 2002) sayılır.

Öteden beri sözlükler benzer yapı unsurlarıyla verilse de kullanıcı profiline bağlı olarak farklı işlevlerin bugün için artık planlanabilir nitelikte kabulü ciddi bir ilerlemedir. Alandaki kuramsal ve uygulamalı faaliyetlere bakışı değiştiren işlev teorisi, belirli bir kullanıcı türü için ortaya çıkabilecek ihtiyaçların karşılanmasına yardımcı ve sorun çözmeye odaklı becerileriyle (2002: 146-147) günümüzün bilgiyi çabuk tüketen kullanıcı hızına erişebilmeyi hedeflemiş gibidir. Nitekim söz konusu teorinin etkisiyle “kullanıcı ihtiyaçlarını belirlemek”, sözlük hazırlayıcıları için “ilk görev” (Bergenholtz ve Nielsen, 2006) ve en önemli ödev olarak kabul edilir. Dolayısıyla, hazırlayıcılar saptanmış talepler merkezinde (Bergenholtz, 2003: 176) tasarlanan hazırlıklar sonrası bilişsel ya da iletişimsel (Bergenholtz ve Nielsen, 2006: 285-287) çok yönlü ürünleri ortaya çıkarmanın günümüz için bir gerçeklik olduğunu söyleyebilmektedirler.

*Külliyât-ı Mükâleme-i Elsine* /-KME adlı yapıt, sözlükçülük alanı ürünlerinden olup kelimeler-konuşma esaslı bir söz varlığı çalışmasıdır. Eseri neşreden İrfân Kütüphanesi sahibi olan A. İrfan’dır. Farklı dillere ait sözcük ve söz gruplarının derlendiği yapıt 1311/1893 yılında basılmıştır. Diller arası çeviriye imkân sağlayan bu çok dilli çalışma, birden fazla dile ait söz varlığının konuşma becerisinin gelişimi üzerine işlendiği bir üründür. Bu tip sözlüklerde bir dil temelinde sıralanan söz varlıkları başka bir dil/dillerdeki karşılıklarıyla verilir (Aksan, 1982: 78). Bunlar kapsadıkları dilsel verilerin nitelikleri sebebiyle farklı dil kazanımlarını destekleyen araçlardan sayılırlar.

“Dillerin karşılıklı konuşmaya dayalı sözlerinin mecmuası/ -tamamı” şeklinde günümüz Türkçesine çevirebileceğimiz *Külliyât-ı Mükâleme-i Elsine* 63 sayfadır. Atatürk Üniversitesi Merkez Kütüphanesi/ Seyfettin Özege Koleksiyonu’na ait elektronik erişimli kayıtlardan sözlüğün nüshasına erişim sağlanmıştır. Ayrıca aynı esere İBB Atatürk Kitaplığı Osman Nuri Koleksiyonu’ndan ulaşmak mümkündür. Sözlüğün “Külliyât” tabiri ile adlandırılması çeşitli dillere ait söz varlıklarının tek bir kitapta bir araya getirilmesi sebebiyledir. İçeriğindeki dil çeşitliğine karşın el ya da cepte taşınabilir boyutta basılmış; küçük hacimli (13x21cm) bir çalışmadır.

Hazırlayıcı, sözlüğü kullanıcıların hedef dillere ait iletişimsel faaliyetlerde yararlanabilecekleri pratik kullanımlı bir yardımcı kaynak olarak meydana getirmiştir. Buna göre eserde yabancı dilde konuşma becerisini geliştirmek üzere sözcük kazanımını desteklenmiş; bu amaç doğrultusunda diyalogların mühim bir kısmında “kalıp dil birimleri” (Doğan, 2022: 691) olarak bilinen ifade türlerinden faydalanılmıştır. Bunlar “serbest birleşme” tarzında nitelenebilecek dil birlikteliklerinden oluşmaktadır.

Bu birliktelikler “dilbilgisel açıdan iyi biçimlenmiş, bileşenlerin genellikle gerçek anlamlı ilişkilendirildiği sözcük birleşmeleridir” (Doğan, 2022: 692-693).

Sözlükte kendi döneminin ihtiyaç ve imkânları ölçüsünce işlenmiş dil verileri konuşma dili sınırlılığında ve çeviri odaklı düzenlenmiştir. Hedef kitlenin dil öğrenme ya da merakını anlatma-anlama beklentilerine cevap vermek üzere hazırlanmış üründe soru-cevap esasına dayalı konuşmaların en kısa ve hızlı biçimde olacak surette verilmesi, sözlüğün çeviri-iletişim merkezinde ortaya konmasının belirgin bir sonucudur. Küçük hacimli bu üründe 128 tane madde başı, “kalıp dil birimleri” nitelikli sözcük birlikteliklerinden derlenmiştir; 225 madde başı ise, teklî sözcük şeklindedir.

Osmanlı döneminde dil eğitimi Türkçe ile birlikte dinî ve kültürel temayüller gereği Arapça ve Farsça ağırlıklı olarak devam ettirilmekteydi. Avrupa’da XVII. yüzyılın ikinci yarısından itibaren başlayan *Turquerie* adlı moda akımı (Bevilacqua vd. 2013: 75-118) yanında bilhassa 1699 Karlofça antlaşmasının imzalanmasıyla Osmanlı coğrafyasında hissedilen Batı dünyası etkisi ve zamanla değişen diplomasi dili farklı coğrafyalarla toplumsal ilişkilerin gelişmesine vesileler yaratmış; yabancı kültürlerle yakınlaşmalar dil öğrenmeyle ilgili ihtiyaçları gündeme getirmiştir. Latin kaynaklı batı dillerini öğrenmeye karşı artan talep XIX. yüzyılda Babıâli Tercüme Odası adı altında farklı dillerin öğretimini üstlenen bir kurumun (Balci, 2007: 82 vd.) tesisini gerekli kılmıştır. Yabancı dil eğitimi üzerine planlanmış sözlüklere karşı yoğun rağbet doğal olarak birbirine benzer eserlerin üretimi sonucunu ortaya çıkarmıştır. Örneğin hazırlayıcısı M. H. Nâci (Hâcî Kâsım) olan İBB Atatürk Kütüphanesi/ Osman Nuri Koleksiyonu’ndan ulaşılabilen *Külliyyât-ı Mükâleme-i Elsine-i Şarkıyye ve Garbiyye* adlı 61 sayfalık sözlük (1315/1897; 1313/1895 tab’-ı hamis) bu tür üretimlerdendir ve bu çok dilli çalışma da “Türkçe, Arapça, Fârisîce, Hindîce, Ermenîce, Rumca, Yahûdîce, Rusça, Fransızca, İtalyanca, Almanca, İngilizce lisânlarını hâvi mükâleme” biçiminde planlanmıştır. Ürün hazırlayıcısının “İhtar” başlıklı ön sözde belirttiği üzere ilgili çalışma: “Tahsil-i elsinenin derece-i ehemmiyeti herhalde fâ’ideden hâli olmadığından bir hizmet-i nâ-çizâne olmak üzere bu kere sâye-i terakkî-vâye-i hazret-i hilâfet-penâhîde işbu mukâlemeyi on iki lisân üzerine cem’ ve tertib edilip heves-kârânenin nazar-ı gayretlerine” sunulmuştur. Sözü edilen bu 61 sayfalık sözlük, doküman tarama yöntemiyle incelenmiş ve ürünündeki sözcükler ile söz gruplarının (1311/1893) KME adlı sözlük çalışmasında ele alınan dil malzemesiyle aynı denilebilecek nitelikler taşıdığı tespit edilmiştir.

Akkaya’nın (2019: 96, 109, 128) tez çalışmasında belirtildiği üzere gerek 63 sayfalık *Külliyyât-ı Mükâleme-i Elsine* 1311/1894 (İstanbul: İstapan Matbaası ikinci tab’) gerek 61 sayfalık *Külliyyât-ı Mükâleme-i Elsine-i Şarkıyye ve Garbiyye* 1315/ 1896 (İstanbul: Cemal Efendi Matbaası, tab’-ı hamis) aslında “M. Clemen Huart tarafından hazırlanan *Bibliographie Ottomane: Notice des Livres, Turcs, Arabes et Persans Imprimés a Constantinople...1889-1890* (1891) olarak bibliyografik kaynaklarda geçen bir konuşma kitabının ikinci baskısı olarak belirtilmektedir. Nitekim M. Clemen Huart adlı araştırmacı bahsedilen eserin “açıklama kısmında ‘aralarında İngilizcenin de bulunduğu birçok Avrupa ve Asya dilinde bir konuşma kitabı’ meydana getirdiğini söylemiştir.

## Amaç ve yöntem

Araştırmanın amacı, KME adlı XIX. yüzyıla ait çok dilli söz varlığı çalışmasını sözlükçülük disiplinine ait kuramsal ve uygulamalı alanların yorumları temelinde tanıtabilmek; tür ve veri niteliğine bağlı olarak dönemin yaklaşımlarıyla üretilmiş bu polyglot sözlüğüne benzer ürünün bileşen ve işlevlerini betimleyebilmektir. Bunun için sözlükçülüğün teorik ve pratik çalışmalarına ilişkin temel kaynaklar taranmıştır. Bunlar arasında sık başvurulan kaynaklardan sayılan Burkhanov (1998), Hartmann-James (1998), Bergenholtz-Trap (2002 ve 2003), Svensén (2009) gibi bazı araştırmalarda ileri sürülen tanımlama ve görüşler doğrultusunda KME taranıp incelenmiştir. Alanla ilgili kaynaklarda fizikî yapı

A dictionary example in the framework of lexicography: Külliyyât-ı Mükâleme-i Elsine (Speech Corpus of Languages)/ Şişman, R. Ş.

bileşenlerine dair kullanılan terimlerdeki çeşitlilik sebebiyle literatürde “yaygın kullanımlı” olarak saptanan (Sert, 2021), genel kabul görmüş kullanımların tasarrufuna dikkat edilmiştir.

KME’de kaynak dil Türkiye Türkçesi; hedef diller Arap, İran, Ermeni, Rum, Yahudi, Rus, Fransız, İtalyan, Alman ve İngiliz dilleridir. Osmanlı döneminde geçerli Arap harfli yazı sisteminin kullanıldığı üründe yer alan doğu coğrafyasına mensup Arapça ile Hint-Avrupa dil ailesinden Farsça, Ermenice, İngilizce ve Fransızcaya ait söz varlıkları incelenmiş; doküman tarama yöntemi benimsenmiş olan araştırmada içerikte geçen Arap, İran, Ermeni, İngiliz ve Fransız dillerine ait veriler çeviri yazı yöntemiyle günümüz abecesine aktarılmıştır. Makale sınırlarını zorlamamak adına sözlük metin çevirisinin tamamı değil ancak bir kısmı ekler bölümünde örneklendirme amacıyla verilmiştir. Türkçe, Arapça ve Farsça dışında kalan dillerin Osmanlı imlasıyla verilmesi ve sözcük yazımının sesletim ekseninde olmasından ötürü çeviri yazı çalışmasında sözcükler orijinal imlalarıyla değil söylenişe göre ele alınmıştır. Sözlüklere başvurularak tespit edilebilen orijinal yazımlar dipnotta gösterilmiştir. Orijinal yazım için faydalanılan sözlüklerin başlıcaları, elektronik kaynak olarak Arapça sözlük *Almaany Dictionary*, Farsça *Ferheng-i Vajehyab*, Ermenice sözlük *Nayiri*, İngilizce sözlük *Cambridge Dictionary*, Fransızca sözlük *Educalingo*, şeklindedir. Basılı kaynak olarak Akdem Yayınlarından *Arapça-Türkçe Sözlük* (Açık vd, 2018), *Ferheng-i Fişorde Zebân-ı Fârisî* (Meşîrî, 1374/1954), *Deyimlerle Türkçeden Ermeniceye* (Kovan, 2016) ve *Ermeniceden Türkçeye* (Kovan, 2021) *Güncel Sözlük*, *The Redhouse English-Turkish Dictionary* (2006), *Larousse Dictionnaire de Français* (2005), kullanılmıştır. Sözcük yazımında eskicil olması sebebiyle orijinal yazımı tespit edilmeyen kimi sözcüklerde ünsüz seslerin yazımı esas alınmıştır. İncelemenin bulgular bölümünde dilsel verilerle ilgili tespiti yapılmış, bazı önemli dil özellikleri betimlenerek sözlük birimlerde yer alan çeşitli dil görünümüne dikkat çekilmek istenmiştir.

## Temel yapı-düzen kuramları çerçevesinde bulgular:

### Külliyyât-ı Mükâleme-i Elsine

Yapıt öğretim amaçlı olup dil kullanımlarıyla çeşitli şekillerde ilgisi bulunan kimselerin muhtemel talepleri ölçütünde hazırlanmış; dönemin eğitim-öğretim hizmetlerinden sorumlu kurum kabul edilen Maarif Nezâreti izniyle 1311/1893’te yayımlanmıştır. Mini 13x21cm ebatında 63 sayfa şeklinde ikinci baskı olarak yayımlanmış sözlük hazırlayıcının ön sözde belirttiği üzere yabancı dil öğrenmenin bir gereklilik olduğu gerçeğinden hareketle hazırlanmıştır. Araştırma malzemesi olan Türkçe ve hedef dillerdeki söz varlıkları arasında -bazen birebir bazen yaklaşık- anlamsal eşdeğerliklerin kurulmasına çalışılan bu yardımcı kaynakta hayatın içinden seçilmiş sözcük ve kalıpsal dil birliklerinin derlenmesine önem verilmiş; dilsel veriler kullanıcılara sürat ve kolaylık sağlamak adına paralel düzende listelenmiştir. Sözlükte Türkçe sözcük-söz gruplarının madde başı sayısı 354 olarak saptanmıştır. Hedef dillerin bazılarında kaynak dile ait sözcük gruplarının karşılıklarının verilmeden geçildiği örneklere rastlanmıştır. Bundan ötürü diğer dillere ait madde başı sayısı 354 civarında olmakla birlikte değişebilmektedir. Nitekim Türk-Arap-İran-Ermeni-İngiliz-Fransız dillerini içeren madde başı sayısı 1994’tür. Sözlükçünün amaca uygun hazırlıklarla derlemeye çalıştığı veriler, ürünün gündelik yaşam merkezli ve ikili sohbetlerde karşılaşılabilecek hâllere uygun tasarımlarla toplandığını delillendirir niteliktedir. Sözlükçü kullanıcıların başvuru ve sorgulamalarını mümkün olduğunca hatasız çözümlenmeleri için her sözcük dizisini mensup olduğu dilin adı altında ve birebir ilişkilendirmeyi planladığı anlam eşdeğerlikleriyle sözcük listelerini oluşturmaya çaba harcamıştır. Kaynaklarda geçtiği üzere diller arası anlamsal eşdeğerlik sağlamada başta anlam kayıplarının yaşanması gibi birtakım eşdeğerlik sorunlarının yaşanması kaçınılmazdır (Doğan, 2023: 934-935). Örneğin “kaç kuruş istersin?” sorusunun İngilizce “hav moc moni yu vant” şeklinde verilmiş karşılığındaki “monî” ile “kuruş” sözcükleri arasında eşdeğerlik sağlanmak istenilmiştir. Halbuki “Liranın yüzde biri değerindeki para birimi” (Misalli Büyük

Türkçe Sözlük, 2005: 1802) anlamına gelen “kuruş” (Alm. Groschen.) ile “moni” (İng. Money) sözcükleri anlamsal eşdeğerlik “para, nakit, banknot” gibi anlamsal karşılıklarla sınırlıdır.

Derlenen veriler çok dilli ürünün çoğunlukla dilin belli bir alanı olan çeviri ve iletişim problemlerine yönelik düzenlendiğini göstermektedir. Buna göre öncelikle güncel ve sık kullanımlı söz varlığı arasından gerekli görülen adlar listelenmiş; devam eden sözcük dizilerinde ise rakamlar, para birimleri gibi sayısal ifadelere yönelik adlandırmalara yer verilmiştir. Eserin ikinci bölümünde temel düzeydeki diyaloglarda selamlaşma, tanışma, alışveriş, adres sorma, günlük yaşama dair etkinlikler gibi dil öğrenmede talep edilmesi olası kalıpsal dil birimleri derlenmiştir. İletişim becerilerini geliştirmeye yönelik bu sözcük bileşenleri kaynak dil Türkçe merkezinde kümelenmiştir. Kullanıcıların gerektiğinde kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayacak düzeyde pratik faydaların gözetildiği anlaşılan bu küçük söz varlığı çalışmasını konuşma kılavuzlarına benzetmek mümkündür. Ancak on dile ait söz varlığının listelendiği dilsel verilerin sesletim odaklı verilmesi ya da dil malzemesinin dönemin revaçta kullanımlarını yansıtması gibi özellikler ürünü benzerlerinden farklılaştırmaktadır.

Geleneksel yaklaşımda sözlük içeriğindeki dilsel verilerin abecesel prensiple dizildiği bilinir. Çalışmanın konusu olan eserde dilsel verilerin dizilmesinde tematik yaklaşıma benzer bir sistem takip edilmiştir. Buna göre sosyal hayatın her alanını ilgilendiren durum ve konu düşünülmüş; gündelik yaşamda başvurulması muhtemel sözcük ya da diyaloglar dâhil olduğu bölüm içinde abecesel prensiple sıralanmıştır.

*Külliyât-ı Mukâleme-i Elsine* sözlükçülük alanına özgü kuramsal-uygulamalı yaklaşımlar doğrultusunda tanıtılmak istenildiğinden adı geçen disiplinin temel yapı unsurlarına kısaca değinilerek ürüne özgü çeşitli saptamalara gidilmiştir. Buna göre kaynaklarda sözlük yapı unsurlarının yaygın tasnifinde temel unsurlardan ilk öge “sözlüğün ana birimini oluşturan bütün yapı” (Sert, 2021: 67) olduğu belirtilir. Bu yapı doğrudan “sözlüğün temel bileşenleriyle arasındaki ilişki ve düzenlemeyi” (Svensén, 2009: 379) ortaya koyar. Sözlüğün temel birimi olan bütün yapının ilgili olduğu ana bileşen “bütüncül yapı”dır. Hartmann ve James (1998: 91) bütüncül yapı için “hazırlayıcı ve kullanıcının aradığı bilgileri bulmasına imkân tanıyan liste yapısıdır” der. Buna göre ürün sözlük listesi eserin “bütüncül yapı”sını oluşturur. Bu bütüncül yapının hâricindeki işlenmiş tüm veriler “dış veri” olarak adlandırılır (1998: 104). Dış veriyi meydana getiren ögeler sırasıyla: “Baş/-ön veri-, ara/-iç veri-, art/-son veri-” şeklindedir. “Sözlük kullanıcılarına faydalı bilgiler sağlayan bu veriler sözcük listesi içinde bulunmaz” (1998: 12). Değinilen tüm onaylanmış görüşler çerçevesinde KME sözlüğünün bütüncül yapı dışında dış veri bileşenlerine dair belirlemeler şöyledir:

Çok dilli yapıda hazırlanmış KME'nin *dış veri* bileşenleri arasında bulunan *baş veri* içindeki ön sözde “sâhibi ve nâşiri A. İrfân” ifadesinden sözlük hazırlayıcısının bir araştırmacıdan ibaret olduğu görülür. Ayrıca kütüphane sahibi olduğu belirtilen ön sözde insanlar arası fikir alışverişinin gerekliliği üzerinde durulur ve çeşitli dillerin oluşumuna imkân hazırlanmış, beşeriyete has bir mümtaz özellik olan lisanın öneminden bahsedilir. İrfân Bey dikkat çektiği dilin önemine istinaden Türkçe olan sözcük ve söz gruplarını temel alma suretiyle on bir dile ait sözcük ve söz gruplarını heveskârları için derlediğini söyler. Hazırlayıcı sıfatındaki İrfân Bey yapıtını devrin “heveskârları” tarzında belirttiği kullanıcıların ihtiyaçları merkezinde meydana getirdiğini söyler ve Türkçe asılların yabancı dillerdeki karşılıklarını ayrı sözcük cetvellerinde tasnif ederek dilsel sorgulamalarda her açıdan yardımcı bir başvuru kaynağı oluşturmak niyetinde olduğunu ifadesine ekler. Ayrıca A. İrfân Bey faydası reddedilemez bir çalışma olarak gördüğü bu ürünün birinci baskısının dokuz dili kapsadığını, artan taleple ikinci baskıda ilave diller ile dil sayısının on bire çıkartıldığını dile getirir. Ön sözde hazırlayıcının yaptığı bilgilendirmeler arasında çok dilli bir sözcük çalışmasını meydana getirmede biricik başarının yabancı dil eğitimini

A dictionary example in the framework of lexicography: Külliyyât-ı Mükâleme-i Elsine (Speech Corpus of Languages)/ Şişman, R. Ş.

kolaylaştırmak olduğunu ifade etmesi dikkate değerdir ve bir anlamda hazırlayıcının hedefini gösterir türdedir.

KME belli düzeydeki kullanıcının taleplerine yönelik hazırlıklarla meydana getirilmiştir. Bu sebepten ürün söz varlığı ve sözlük işlevi pratik kullanıma özgü sınırlılıklara sahiptir. Günümüzde hazırlayıcıların bu tür sözlük planlamalarında “temel söz varlığı ve sıklık dizelgeleri”ni dikkate almaları (Aksan 1982: 86) gerekli görülmektedir. Çeviri işlevini gerçekleştirmeye yönelik bir planlamaya sahip KME’de biçimsel ya da anlamsal detaylar yer almaz. “Sözlükte her anlam için bir tanım gerekir; “sözlük dendiğinde kullanıcıların aklına gelen ilk bilgi türü” (Aslan, 2020: 163; Jackson, 2016: 143) olan tanım, günceli yakalama, “önceli unutmama” (Yılmaz, 2021: 249) ve kaydetme çabasının görüldüğü işlemlerdendir. “Yanlışığa çok çabuk düşmeye ve eksik anlatıma elverişli olan bu işlem” (Aksan, 1982: 87), ciddi bir uzmanlık ister. Eldeki üründe anlam açıklaması sözcük karşılığı düzeyinde aktarılmıştır. Türkçe, Arapça, Farsça dışında kalan dillerin yazımında orijinal biçimden çok söyleyişe dayalı dil verileri esas alınmıştır. Buna göre sözcükler nadiren hareketlerin de kullanıldığı sesletim bilgisiyle işlenmiştir. Sözcük ya da söz grubu dizisi yenilenen her sayfada bağlı olduğu dil adı ile başlıklandırılmıştır. Bu sebepten köken bilgisinin bulunduğu söylenilebilir. Sözlük dizgesi içinde sözcüklerin tek tek düzenlenmesini içlemine alan kavram parçacıl yapı olarak karşılır (Sert, 2021: 68). Dil verilerinin madde tarzında düzenlenmesi ile gerçekleşen bu yapı “sözlük maddesiyle ilgili detaylı bilgi” anlamına gelir (Hartmann ve James, 1998: 94). Üründe sözcük türü ve anlama yönelik bu tür bilgilendirmeler yine çeviri çerçevesinde bırakılmıştır.

KME’de abecesel prensibe dayalı yazıbirim/-harf sıralaması yerine kısmen içerik esaslı bir düzenle veriler tasnif edilmek istenmiştir. Dilsel veriler Arap harflerinin kullanıldığı Osmanlıca ile yazılıdır. Alanyazında parçacıl yapı içinde yorumlanmış (Hartmann ve James, 1998: 94) diğer unsurlar özetle şöyledir: Arapça ve Farsça sözcüklerin yazım bilgisi; batı kaynaklı sözcüklerin kısmen hareketlerle yansıtılmış sesletim bilgisi yapıta bulunan biçimsel bilgilerdir. Aktarılan söz varlıkları için bir tanım bilgisi yoktur. Bunun yerine sözcükler arası paralel kurulmaya çalışılmış anlam eşdeğerlikleri mevcuttur. Her sözcük dizisi için köken bilgisi verilmiş; kullanım etiketi belirtilmemiştir. Tematik kümelenmeler bab, fasıl ya da başlıklarla belirtilmemiştir. Madde başının anlamsal unsurlarından sayılabilecek tek bilgi türü çoğu zaman yakın anlamsal ilişkilerle oluşturulmuş sözcük eşdeğerlikleridir. Nitekim dilbilgisel ve anlamsal eşdeğerlik ile biçimsel denklilikleri sağlama çalışmalarında sıkça yaşanan eksikliklerin çevirinin doğasından kaynaklandığı ileri sürülmektedir (Doğan, 2023: 956).

Sözlüklerin “kimler tarafından, niçin ve ne sıklıkla” (Jackson 2016: 119-120) kullanıldığı sorgulamasının cevabı “kullanıcı durumuna” işaret eder. “Sözlük kullanım becerisi”ne sahip (Hartmann ve James, 1998: 152) kullanıcı durumu talepleri belirler. Atkins-Rundell’e göre sözlüğü kimin-ne için kullanacağını ve kullanıcının sözlük işlevlerine sunacağı katkıları bilmek kullanıcı profili oluşturma ya da kullanıcı araştırmasını gerçekleştirmede güvenilir bir temel sağlar (2008: 28). A. İrfân için KME yabancı dil öğrenmeye “heveskâr” olanların gereksinimleri ölçüsünde oluşturulmuş bir yardımcıdır. Bu durumda “kullanıcı profili” bir diğer ifadeyle “hedef kitle” kaynak dili -Türkçeyi- konuşanlar arasında yabancı dil öğrenen, bilgisini pekiştirmek, farklı kültür çevrelerinde kullanmak hevesinde olan öğrenci ya da eğitimli kimselerdir. Bu kullanıcıların sözlükle ilişkileri “metin, anlama, metin üretimi veya çevirisiyle ilgili bir yardıma gereksinim hissedildiğinde” veya yazılı-sözlü iletişimlerde kullanmak üzere “sözcük ve sözcük grubu ile alakalı bilgi edinme ihtiyacı olduğunda” (Bergenholtz, 2014: 18-19) başvuru yapma şeklinde düşünülebilir.



**Sözlüğe dair diğer tanımlamalar**

Sözlükçülük çalışma alanı çeşitli alt dallara ev sahipliği yapar. “Tek dilli sözlük bilimi, iki dilli sözlük bilimi” veya “çok dilli sözlük bilimi” (Burkhanov, 1998) bunlardandır. “Geleneksel tek dilli genel sözlükler, ana dildeki kişilerin algısına yönelik” iken birden fazla dile sahip sözlükler “hem algısal hem de üretimsel özellik gösterirler” (1998: 155-156). Hedef dillere çeviri KME’de belirlenmiş yegâne işlevdir. Bu itibarla kaynak dil merkezinde birden çok dile ait söz varlığı karşılıklarının paralel dizilerle sınıflandırıldığı KME çok dilli bir çalışma olup dönemin dil öğrenimine algısal ve üretimsel faydalar yaratma amacıyla planlanmış çeviri odaklı bir üründür.

Kaynak dil Türkçe sözcüklerin ve sözlüğe dâhil edilmiş yabancı dillerdeki karşılıklarının paralel cetvellerle sunulduğu yapıt “Bir İki Söz” başlığıyla verilmiş ön söz sonrası kaynak dil ve hedef dillere ait derlenmiş sözcük listelerine yer verilir. Gündelik kullanımlarda sık başvurulan sözcükler ile cümleleri sözcük birleşenlerinin bulunduğu eserde karşılıklı konuşma eksenindeki verilerin derlenmesine çaba harcanmıştır. Örneğin daha ilk maddede “ver bana- getir bana” gibi sık kullanımlı eşdizimsel örnekler göze çarpmaktadır. Daha sonra bu “anamlı eşdizimsel” (Eken, 2016: 33) sözcüklerin cevabı niteliğinde tasarlanmış çeşitli tür adları sıklık derecelerine uyumlu olduğu varsayılan bir sıralama verilmiştir.

Türkçe	‘Arabiyye	Fârisî	İngilizce	Fransızca
Mükâleme:				
ver baña	a’tanî	be-men be-deh	giv mi	do ne mo a (<donne moi)
getir baña	cîybeni(cî’-câ’. gel-)	be-men be-yâr	bring mi (<me)	aporte moa (<apporte moi)
anañız babañız var mı	‘indiküm eb ve üm	peder ve mâder dârîd	hev yu modır and fadır (<have you mother and father)	uve vu papa e maman (<avez- vous “sahip ol-; vous. siz”; papa et maman
Gıda isimleri:				
etmek	hubz	nân	bret (<bread)	pen (<pain)
et	lahm	goşt	mit (<meat)	vıyant (<viande)

Sözlük yapısal bağlamda sözcük ve sözcük grupları şeklinde iki ana kümeden teşkil etmiştir; yalnız ürüne dâhil edilmiş sözcükler daha çok iletişim temelinde kuruludur ve gündelik hayattan seçilmiştir. Yapıtın başlangıç kısmında sadece ilk iki madde konuşmaya dayalı sözcük takımları şeklindedir. Daha sonra sıralanmış ad soylu sözcükler yoğunluklu olarak eşya ve mekân adlarından oluşmaktadır. Üründe yer alan sözcük birleşenleri daha ziyade ikili konuşmalarda geçmesi muhtemel soru-cevap türünde kalıpsal dil birimleriyle verilmiştir. Dolayısıyla ürün bütünsel bağlamda günlük konuşma düzleminindedir.

Ürün hazırlayıcısı tarafından yapıtta yabancı sözcük ve söz gruplarının Türkçe karşılıklarıyla doğrudan verilmesine yönelik düzenlemelere gidilmiş; yabancı ülke gezilerinde yaşanabilecek durum ve ihtiyaçlar göz önünde tutularak konuşma ekseninde tasarlanmış sözcük ve sözcük birleşenlerinin listelenmesine çalışılmıştır. Ürün hazırlayıcısı gündelik hayat akışı içinde her türlü sosyal çevrede ihtiyaç duyulabilecek sözcük ile kalıpsal dil birimlerini içeriğe dâhil etmeye gayret etmiştir. İçeriği şu başlıklarla özetlemek mümkündür: Soyut varlık adları, akrabalık bildiren adlar, mekân-maden-taşıt-hayvan adları, gıda-eşya adları, vücut ve organ adları, gün-ay gibi zamanla ilgili adlar, renk adları, sıcak-soğuk benzeri somut nitelikli diğer adlar, ticarete kullanılan parayla ilgili adlar, sayılar, eylem adları vb. Bu sözcük sıralamalarında, gıda (meyve), hayvan, taşıt (araç), mekân (mesken ve yer) adları ile eylemlerle ilgili

A dictionary example in the framework of lexicography: Külliyyât-ı Mükâleme-i El sine (Speech Corpus of Languages)/ Şişman, R. Ş.

sözcük sıraları birden fazla bölümde sunulmuştur. Bunun yanı sıra herhangi bir gruba dâhil edilemeyen muhtelif somut adlar da bulunmaktadır.

Eser günümüz ölçüsünde zengin erişim profiline sahip değildir. Buna göre “alfabetik dizin, içindekiler, kullanım kılavuzu, özel ekler-dizinler” gibi öğelerden kurulu- (Hartmann-James, 1998: 3); zengin içerikler söz konusu değildir. Gündelik yaşam konulu sözcüklerin hâkim olduğu yapıtta Osmanlıca yazı sistemi kullanılmış; Türkçe, Arapça, Farsça dışındaki dillerin söz varlıkları orijinal yazım bilgisiyle sunulmamıştır. Sözcükler sesletim esaslı kaydedilmiştir. Yalnız nadir olarak bazı sözcüklerde orijinal yazımın görüldüğü söylenebilir: “dont/- دونت, any body/-انى بودى ‘İng. ‘kimse”. Sesletim bilgisinin Osmanlı yazı sisteminin sınırlı imkânlarıyla verilmesi özellikle /-ı/, /-i/, /-u/, /-o/ gibi ünlü seslerin ayırt edilmesinde ve bazı çift seslerin sunulmasında yetersizliğe yol açmıştır. Örneğin çift karakterli fonemlerde ya da “the, tooth” gibi iki farklı fonemden birini temsil eden birleşik ünsüz dizilerinde sesletime dair bilgilendirmenin tam yapılamaması gibi örneklere rastlamak mümkündür. Ermenicede /-dz/ ya da /-ts/ seslerinin belirtilemediği “hırammetsek (buyrunuz)” ya da “ıntu netşi (kabul et-)” sözcükleri bunlardandır. Çapraz gönderimlerin bulunmadığı sözlükte bazı sözcüklerin tekrar ettiği görülmüştür. Örneğin “nerelisiniz” ya da “hangi tebe’adansın” sorularının karşılıkları benzer şekilde “ben Osmanlıym”; “Osmanlı tebe’asındanım” olarak verilmiştir.

Üründe dikkat çekici diğer örneklerden bazıları şöyledir:

Sözlü dile has özellikler taşıyan sözcüklere rastlanmıştır: “öylen/ - öğlen, yarı gece/ - gece yarısı, dig/ - /دبق/ “İng -ördek” (Poole, 1867: 35) gibi.

Yapıtta eskicil denilebilecek türden veriler mevcuttur: “etmek/ - ekmek, istiftah/ - siftah, penç-şenbih/ - perşembe, timur/ - demir” gibi.

Çeviri esaslı verilmiş karşılıklarda anlamsal problemler görülür. Örneğin “sarı yağı” İngilizce “-بطر- batır/ - butter” sözcüğü ile verilmiştir. Halbuki sarı yağı “tereyağı” yanı sıra sade yağı olarak da bilinir.

Sözcük karşılıklarında farklı anlam eşdeğerlikleri görülmüştür. Örneğin “ilk gün” şeklindeki söz grubu “-يومالاول- yevmu’l-evvel; -روز اول- rûz-i evvel; -بيفور يه سترده- bifor yestirday/- before yesterday” gibi söz takımlarıyla ifade edilmiştir.

Üründe Türkçe “dizlik” sözcüğünün Fransızca karşılığı için “kalson/ - caleçon” sözcüğüyle verilmiştir. *Centre Naitonal de Ressources Textuelles et Lexicales* adlı ulusal kaynaklı merkezin dijital sözlüğünde sözcük anlamına ilişkin yapılan açıklamalarda XIX. yüzyıl metinlerinden getirilen tanıklamalarda “genellikle hafif kumaştan içe giyilen kalçadan baldır ortasına dek uzanan iç çamaşırı” anlamında kullanıldığı gösteren cümleler vardır.

## Sonuç

Uluslararası ilişkilerin yoğunluğuyla orantılı olarak öğretim kurumlarının ya da çevirmenler gibi uğraşı alanı dille ilgili kullanıcıların çok dilli sözlüklere olan ihtiyaçları değişime uğrar. Batıya eğilimlerin kendini hissettirdiği XIX. yüzyıl Osmanlı toplumunda dil öğretimiyle ilgili artan talep karşısında dil öğreniminde en büyük yardımcılarından sayılan bu tür sözlüklerin hazırlanmasına öncelik verildiği bilinmektedir. Kendi döneminin şartları ve teknik imkânları dâhilinde meydana getirilen çok dilli sözlüklerin bir kısmı çok az farklılıklarla yayımlanmakta; içerik ve yapısal bağlamda birbirine benzer ürünler olarak kullanıcılara arz edilmekteydiler. Son dönem Osmanlı Türkçesi ürünlerinden KME adlı çok dilli çalışma da devirsel imkân ve alan bilgisi sınırlılıklarını barındırmaktadır.

Kaynak dil Türkçe sözcüklere karşılık gelen farklı dillere ait sözcüklerin listelendiği; belli düzeydeki kullanıcı ihtiyacı gözetilerek planlanmış sözlükte sözcük ve sözcük grupları olmak üzere iki ana kümeden bahsetmek mümkün ise de kullanıcıya rehberlik edici bütüncül bir ayrıma gidilmemiştir. Madde başı dizilimlerde yaygın kullanımlı sözcük ve söz gruplarının tercih edildiği KME'de anlam ya da biçim bilgisi değil sayfa başı başlıklandırma sistemiyle verilmiş kısmî bir köken bilgisi vardır. Sözcük dizilerinin köken bilgisi ait oldukları dillerin işaret edildiği başlıklarla belirtilmiştir.

Anlama yönelik biricik bilgilendirme sözcük karşılıkları şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu karşılıkların paralel dizilimine dikkat edilmiş ise de bir cümle içinde kullanılmış sözcüklerin bağlama uygun anlam eşdeğerliklerinin çoğu zaman birebir verilemediği saptanmıştır. Sözlük metni içindeki listelerde bir tür anlamsal gruplamalara gidildiği söylenilebilir. Buna göre anlam ilgileri bulunan veriler bir arada listelenmiş gibidir; ama kimi yerde bu listelerin sistemsiz ilerlemediği gözlemlenmiştir. Üründeki söz varlığının anlam inceliklerini ve sözcüklerin kullanım zamanını bildiren etiketlerin varlığından da söz edilemez.

Çeviri odaklı bu küçük çalışmada sözcük türü bilgisi detaylandırılmaz ve başka dilde verilen karşılık ile sınırlandırılır. Eylem bildiren sözcükler iletişime dayalı cümlelerin sıralandığı listelerde eylem türündeki diğer örneklerle bir arda verilmiştir; buna göre üründeki sözcük kullanımlarına dair dilbilgisel sınıflandırmalar bu tertip sebebiyle bir açıklamaya başvurulmadan dolaylı yoldan işaret edilmiştir.

Gelişen teknoloji ve artan bilgi birikimi sözlüksel kuram ve yöntemlerde de yenilikçi, ufuk açıcı teorilerin gelişimine hizmet etmiştir. Sözlükçülük disiplininde modern kuram ve yöntemlere dair gerçekleşen buluşlar kullanıcı talepleriyle uyumlu; kuramsal ve uygulamalı işlemlerin yerinde ve devamlı gerçekleşen denetimlerle sürdürülebilir yenilikçi sözlüklerin hazırlanmasına imkân tanımıştır. Uzman görüşlerin yorumlarıyla yapılandırılmış sözlükler, sözlük kullanıcılarının beklentilerini sonuçsuz bırakmalarıyla meşhur olmuşlardır. Bunun yanında günümüze ait çok dilli sözlüklerde çevirilerde yaşanan anlamsal ya da biçimsel kayıplar yadsınamayan olumsuzluklardandır. Osmanlı Türkçesinin son dönem ürünlerinden çeviri ve iletişim talepleri ölçütünde planlanan KME, XIX. yüzyılın konuşma dilinde yaygın kullanımlı verileri bünyesinde toplaması, ikili konuşmalarla uyumlu sözcük-sözcük birleşenlerini göstermesi ve döneme ait alıntı-verinti nitelikli tanımlamaları biçimsel ve anlamsal görünümüyle aktarması bakımından taşıdığı tüm sınırlılıklara ve işlev teorisi gibi bugünün modern sözlükçülük kuramlarında gerekli görülen pek çok unsurdan yoksun olmasına rağmen dikkat ve çabaya değer bir söz varlığı çalışmasıdır.

### Kaynakça

- Açık, K., Özcan M. (2018). *Alfabetik Telaffuzlu Sözlük*. İstanbul: Akdem.
- Akkaya, T. M. (2019). *Tanzimat'tan 20. Yüzyıl Başına Kadar (1839-1900) Yeni Türk Edebiyatında İngiliz Dili ve İngilizce Edebiyatın Varlığı ve Etkileri* (s. 96, 109, 128). Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksan, D. (1982). *Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileriyle Dilbilim)* (Cilt 3, s. 78, 86, 87). Ankara: TDK.
- Aslan, E. (2020). Sözlükleri Oluşturan Temel Yapılar (Terim ve Denemeleri). *Dede Korkut Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 9/23, 155-169.
- Aslan, E. (2017). Sözlükbilimsel İnceleme Yöntemi: Eser-i Şevket Örneği. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12/30, 35-70.
- Atkins, B.T.S., Rundell, M. (2008). *The Oxford Guide to Practical Lexicography* (s. 2-3, 20, 28). New York: Oxford University.
- Balcı, S. (2007). *Osmanlı Devleti'nde Tercümanlık ve Babîli Tercüme Odası* (s.82). Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- A dictionary example in the framework of lexicography: Külliyyât-ı Mükâleme-i Elsine (Speech Corpus of Languages)/ Şişman, R. Ş.
- Baskın, S. (2014). Türkiye ve Dünyada Sözlük Bilimi: Tanımı, Kapsamı ve Diğer Bilimlerle İlişkisi. *International Journal of Language Academy*, 2/4, 445-457.
- Bergenholtz, H. (2014). Sözlük Nedir? (Çev. Ezgi Çorga). *Dil ve Edebiyat Araştırmaları TDED*, İstanbul. 10/Yaz, 7-21.
- Bergenholtz H., Nielsen, S. (2006). *Subject-field Components as Integrated Parts of LSP/ Specialised Field: Lexicography Dictionaries. Terminology* (Cilt 12). Amsterdam: John Benjamins.
- Bergenholtz, H., Tarp, S. (2002). Die moderne lexikographische Funktionslehre: Diskussionsbeitrag zu neuen und alten Paradigmen die Wörterbücher als Gebrauchsgegenstände verstehen. *Lexicographica*, 2002/18, 145-155.
- Bergenholtz, H., Tarp, S. (2003). Two Opposing Theories: On H.E. Wiegand's Recent Discovery of Lexicographic Functions. *Hermes (Denmark) Journal of Linguistics*, 2003/31, 171-196.
- Bevilacqua, A., Helen, P. (2013). Turquerie: Culture in Motion, 1650-1750. *Past and Present*, Oxford Journals, 221/1, 75-118.
- <https://www.jstor.org/stable/24543612> (Erişim Tarihi: 14/03/2023).
- Burkhanov, I. (1998). *Lexicography: A Dictionary of Basic Terminology* (s. 155, 156). Rzeszów: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Doğan, N. (2022). Dîvânu Lugâti't-Türk ve Eşdizimlilik: Türkçenin İlk Eşdizimsel Sözlüğü. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 9/Aralık, 689-713.
- Doğan, N. (2023). Dîvânu Lugâti't-Türk ve Çevirilerinde Dil Bilgisel Eşdeğerlik ve Anlam Kayıpları: - (İ)ş- Biçim Birimi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 10/Mart, 934-959.
- Eken, N., T. (2016). Eşdizimlerin Saptanmasına ve Betimlenmesine Yönelik Kuram ve Yaklaşımları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13/34, 28-47.
- Hartmann, R.R.K., Gregory J. (1998). *Dictionary of Lexicography* (s. 3, 61, 86, 91-94, 152). içinde Francis e-Library.
- [https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u5/r\\_r\\_k\\_hartmann\\_gregory\\_james\\_dictionary\\_of\\_lexicography-routledge\\_1998.pdf](https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u5/r_r_k_hartmann_gregory_james_dictionary_of_lexicography-routledge_1998.pdf) (Erişim Tarihi: 01/01/2023).
- Jackson, H. (2016). *Sözlükbilime Giriş* (Çev. Mehmet Gürlek, Ellen Patat). İstanbul: Kesit.
- Kovan, Y. (2016). *Deyimlerle Türkçeden Ermeniceye Güncel Sözlük*. İstanbul: Türk Ermeni Azınlık Okulları Öğretmenleri Yardımlaşma Vakfı.
- Kovan, Y. (2021). *Türk Alfabesine Göre Sıralı Ermeniceden Türkçeye Güncel Sözlük*. İstanbul: Türk Ermeni Azınlık Okulları Öğretmenleri Yardımlaşma Vakfı.
- Larousse. (2005). *Dictionnaire Français en ligne*. France.
- <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/cale%C3%A7on/12299> (Erişim Tarihi: 01/03/2023).
- Meşîrî, M. (1954). *Ferheng-i Fişorde-i Zebân-ı Fârisî* (2. Baskı). Tahran: Neşr-i Elburz.
- Poole, J. (1867). *A Glossary, with some Pieces of Verse, of the old Dialect of the English Colony in the Baronies of Forth and Bargy, County of Wexford, Ireland* (Edit. William Barnes). London: J. Russell Smith.
- Redhouse (2006). *The Redhouse English-Turkish Dictionary*. İstanbul: Sev.
- Sert, G. (2021). Sözlükbilim Terimleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Uluslararası Disiplinler Arası Dil Araştırmaları (DADA) Dergisi*, 2021/3, 61-78.
- Svensén, B. (2009). *A Handbook of Lexicography (The Theory and Practice of Dictionary-Making)* (s. 115-136, 283, 334, 379, 388-389). Cambridge: Cambridge University.
- Tarp, S. (2014). Do We Need a (New) Theory of Lexicography (2012), (Yeni) Bir Sözlükbilim Teorisine İhtiyacımız var mı? (Çev. Fatih Doğru). *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 2014/9, 57-70.
- Ülkütaşır, M., Ş. (1984). XI. Yüzyıldan Günümüze Kadar Yazılmış Başlıca Sözlüklerimiz. *Türk Dili Belleten* (Seri 3, s. 12-13). Ankara: TDK.
- Yavuzarslan, P. (2009). *Osmanlı Dönemi Türk Sözlükçülüğü* (s. 13). Ankara: Tiydem.

Yılmaz, Y. (2021). Genel Türkçe Sözlüklerde Etimolojik Gönderme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 23/Haziran, 248-258.

### Elektronik Sözlükler

[https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-turkish/book\\_](https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-turkish/book_) (Erişim Tarihi: 01/03/2023).

<https://educalingo.com/tr/dic-fr/riz> (Erişim Tarihi: 01/04/2023).

<https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 02/03/2023).

[http://www.nayiri.com/search?l=tr\\_](http://www.nayiri.com/search?l=tr_) (Erişim Tarihi: 08/03/2023).

[https://www.almaany.com/tr/dict/ar-tr/\\_](https://www.almaany.com/tr/dict/ar-tr/_) (Erişim Tarihi: 05/03/2023).

<https://www.cnrtl.fr/definition/bhvf/cale%C3%A7on> (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales) (Erişim Tarihi: 01/03/2023).

[https://www.vajehyab.com/?q=%D8%B4%D8%B3%D8%AA%D9%87&f=dekhoda\\_](https://www.vajehyab.com/?q=%D8%B4%D8%B3%D8%AA%D9%87&f=dekhoda_) (Erişim Tarihi: 01/03/2023).

**Ekler.** Eserin içeriğine yönelik bazı sözcük dizileri aşağıda örneklendirilmiştir:

### Külliyyât-ı Mükâleme-i Elsine

'Arabca, Fârisî, Ermenice, Rumca, Yahüdice, Rusça, Fransızca, İtalyanca, Almanca, İngilizce Lisanlarını Hâvî Mükâlemedir.

Sâhib u Nâşiri: A. 'İrfân

1311/1893

### Bir İki Söz

(1) taşşil-i elsineniñ derece-i ehemmiyeti hakkında söz söylemek fa'ide-i zâ'ide kabîlindedir. (2) Müdâvele-i efkâre hîdmet-i yegânesi hasebiyle nufûs-ı beşeriyeniñ hâşşa-i mümtâzesi olan lisânîñ tenevvü'î biñlerce hikâyât-ı (3) lugât teşkiline bâdî olmuş ve on bir lisân üzere lugâti câmi' olmağla beraber Türkçe aşıllarınıñ elsine-i ecnebiyyeye şüret-i taţbîkîni (4) ma'rûf bulunan bu eşer bihteriñ min-veche fevâ'idi ğayr-i kâbil-i inkâr bulunmuş olduğundan mevcûd nüşhaları kalmamış olan ve evvelce (5) toľuz lisân iken 'ilâvât-ı münâsebe ile on bir lisânîñ lugâti de cem' ve tertîb u teshîl-i lisân iderek heveskârâneniñ nazar-ı ğayretine vaż' ile iktifâ ederim. (6) 'İrfân Kütübhanesi Şâhibi Â. ('İrfân)

s.4						s.5
Türkçe	'Arabca	Fârisî	İngilizce	Ermenice	Rumca	Fransızca
<b>Konuşma-Mükâleme</b>						
ver baña	a'tanî	be-men be-deh	giv mi	dur itzi (<tur indz)	dose me (<dóse mou)	do ne mo a (<donne moi)
getir baña	cîybeni (cî'câ'. gel-)	be-men be-yâr	bring mi (<me)	per ibnzi (<ber indz mot)	fe re me (<fère se eména)	aporte moa (<apporte moi)
<b>A. Sözcük ve Sözcük Grupları</b>						
<b>1 Gıda</b>						
etmek	ħubz	nân	bret (<bread)	ħaş (<hats')	epsomi (<psomi)	pen (<pain)

A dictionary example in the framework of lexicography: Külliyyât-ı Mükâleme-i Elsine (Speech Corpus of Languages)/ Şişman, R. Ş.

et	laħm	goşt	mit (<meat)	mis	ķreas (<kréas)	viyant (<viande)
un	daķıķ	ārd	mil (<mill. öġütme “meal, flour. un”)	alur (<alyur. buġday unu)	alevri	farin (<farine)
birinç	ard	birinc	rays (<rice)	pirinç (<brindz “pilav anlamı da var”)	rizi (<ryzi “pilav anlamı da var”)	ri (<riz)
süd	ħalīb	şır	milk	kat	ġala	le (<lait)
peynir	ceben	penİR	şiz (<cheese)	panir	ťiri (<tyri)	fromaj (<fromage)
yumurta	beyz	toħm-ı murġ	eg (<egg)	ħav (<havi ) kit	avġa (<avgó)	ouf (<oeuf)
balıķ	semek yāħūd ħūt	māħī	fiş (<fish)	zuķ (<dzuk)	ebsari (<psári)	poeson (<poisson)
iç yaġı- sade yaġ- tere yaġı	semen	ruġan	batır (<butter)	yuġ (<yugh. “yaġ”)	votero (<vouútyro)	beur (<beurre)
zeytun yaġı	zeytu’ť- tayyib	rūġan-ı zeyt	oil	men	ladi (<ládi. “sıvı yaġ”)	ouil (<huile. “yaġ”)
bal	’asel	’asel	hani (<honey)	meġr (<meghr)	meli (<méli)	mi’l (<miel)
şeker	sukar (<sugar)	şeker	şugır	şakar (<shak’ar)	zaħari (<záchari)	sukri (<sucrier)
tuz	milħ	nemek	şolt (<salt)	aġ (<agh)	alaty (álas)	şel
s.6						s.7
biber	fülful	fülful	pepir (<pepper)	biġbeġ (pghpegh)	piperi	poavr (<poivre)
yer elması	eft	sīb-i zemīn	poťoťo	gedna ħnsor (<getna khndzor)	petates (<patátes)	pumditer (<pommes de terre)
laħana	kurunb	kelem	ķabic (<cabbage)	kaġamb (<kaghamb)	laħano (<láchano)	řo (<chou)

şoğan	başal	piyâz	oniin	şoğ (<sokh)	ķrumidi (<kremmýdi)	onnon (<oignon)
şarımsak	şavm	sır	garlik	siğdor (<skhtor)	eşkıorda (<skórdo)	ayl (<ail)
şu	mâ'	âb	vvotr	çur (<jur)	nero (<neró)	delu (<de l'eau)
şarâb	ķamr	şarâb	ov'ayn	gini	ķirasi (<krasi)	vin (<vine)
arpa şuyu	mâ'i şa'ır	âb-ı cü	bi'er	ķara çur (<garu jur)	zişos (<sitós. "buğday")	bi'er (<bière)
sirke	ķall	sirke	vineger	ķařađ (<k'ats'akh)	eksidi (<xýdi)	vinegri (<vinaigre)
elma	tuffâķ	sıb	epıl	ķinşor (<khndzor)	milo (<milo)	pom (<pomme)
ârmüd	kemşerş	güllâbı emrüd	pi'ir (<pear)	danz (<tandz)	apidi	po'ar (<poire)
erik	ķavķ	âlûca	plum	şalor	damaskino (<damáskino)	prun (<prune)
üzüm	'ineb	engür	greyp (<grape)	ķađođ	astafila (<stafýlia)	rezan (<raisin)
2. Nesne/ - Eşya-						
mum	şem'	şem'	layş (<light. "ışık")	crati	keri (<keri. "mum")	şandel (<chandelle)
...						
5. Araç						
timur yol	sekte'l-ķadıd	râh-ı âhen	(r)ayıl-vey (<railway)	yerđanuđı (<yerkat'ughi)	side rodiremo (<sidirodromiki)	şimendöför (<chemin de fer)
...						
6. Akrabalık						
ķonşu	câr	hem-sâye	neypir (<neighbor)	tiraçi	pitoni	vözan (<voisin)

A dictionary example in the framework of lexicography: Külliyyât-ı Mükâleme-i Elsine (Speech Corpus of Languages)/ Şişman, R. Ş.

Türkçe	'Arabca	Fârisî	İngilizce	Ermenice	Rumca	Fransızca
s.34						s.35
<b>B Konuşma-Mükâleme</b>	<i>(Sosyal alanlarda ihtiyaç duyulması muhtemel soru-cevap nitelikli diyaloglar burada yer alır).</i>					
<b>1 Para Birimi</b>						
on beş ğuruş	hamsei 'aşer ğuruş	panzdeh kürüş	fiftin piyastir	dastihink dehekan (<tasnhing "15") dehekan "kuruş")	deka pende (<dekapénte)	kenz piyastr (<quinze "15" piastr)
pek a'lâ	tayyib cevv	bisyâr hüb	veri ğud	şad lav (<shat lav)	poli kala (<polý kalá)	tire bien (<trés. "çok") bien. "iyi")
yarın başla	ebdei bükre	ferda âgâz kerden	yu meyst bigin tomorrow (<you must began tomorrow)	vaġi iskise (vaghy. "yarın" sksel. "başla-")	avrio arhise (<ávrio,<árchise )	komans döman (<commencer "başla-" demain "yarın")
faķat şadıķâne olmalı	lakin yelzem yeküni fiş'sıdķihi	velî perestî bâyed büd	in to vil meyk onisti (<in to will make honesty [?])	payis havadar mapar illalu'e (<bayts. "ancak") (<havatarim. "sadık")	na ine opus perepi na ine (<prépei "olmalı" na éinai pistós. "sadık olmalı")	ilfo kil sovaķum il do va etr (<doit être. "olmalıdır", <il faut qu'il soit comme il doit être "bu) gereġince olmalıdır")
bir ğuruş	vâhid ğuruş	yek kürüş	von piyastir	mek dahakan ("kuruş")	ene ġirosi	una piyastre (<un piastre)
iki ğuruş	kuruşeyn	dü kürüş	to piyastir	yerku dehekan	dyo ġirosiya (<dýo "iki", <gyroş. (yuvarlak şey")	duvo piyastre
üç ğuruş	şülşehün kuruş	se kürüş	tri piyastir	yerek dahekan (<yerek "üç")	tria ġirosiya (<tria "üç")	trov piyastr (<trois "üç")
dört ğuruş	erbi'atün kuruş	çahâr kürüş	for piyastir	çors dahekan (<ch'vors.)	tesera ġirosiya (<téssera "dört")	ķatr piyastr (<quatre "dört")



beş ğurüş	hamsetün kuruş	penç kuruş	fa'v piyastir	hing dahekan (hing "beş")	pende ğirosiya (<pénte. "beş")	senk piyastir (cinç "beş")
bir lira (<lira < Fr. livre < Lat. libra)	vâhid lîrâ	yek lîrâ	van lira	mek uski (<mek "bir")	mia lira	un livr (<une lire "bir lira")
iki lira	lîrateyn	dû lîrâ	to lira	yerku uski (< yerku "iki")	dio lires (<dýo "iki")	dö livr (<deux "iki" livres "lira")
s.36						
üç lira	şülşehün lîrât	se lîrâ	tiri lira	yerek uski	tris liras (<treis "üç", < lires)	trova livr (<trois "üç" livres)
dört lira	erba' lîrât	çahâr lîrâ	zor (for) lira	çors uski (<ch'vors "dört")	teseris lires (<tésseri s. "dört", <lires)	katru livr (<quatre. "dört", <livres)
beş lira	hamsetün lîrât	penç lîrât	fa'v lira (<five)	hing uski	pende lires (<pénte. "beş", < lires)	sinç livr
<b>Diğer Sözcük Gruplarında Örnekler</b>						
alış veriş	ağz u a'tâ	dâd u sitâd	tret (<trade)	arodur	dusulpsiya	trafik(<trafique r)
da'vâ vekîli	vekilud'- de'âvî	vekil-i de'âvî	adovkat (<advocate)	pasdapan (<p'astaban)	dikîĝoros (<dikigóros)	avoğa (<avocat )
pâ-yı taht	merkezü'l -hükümet	pâ-yı taht	ķepital (<capital)	mayrakâĝak (<mayrak'agha k')	rotevusa (<p)rotévousa. "başkent")	ķapital (< capitale)
vâlilik	velâye	vâlî-gerî	governirşib (<governorshi p)	ĝosakaloton	di kisis	prefe (<préfe)
<b>2 Eylem</b>						
yemek pişirmek	tabhu't- ta'âm	h(v)ârük (?) pohten	gugint (<cooked)	kera kur apel (<yep'el. "yemek")	ma her rome (<mageírema)	ķuvir (<cuire)
s.42						s.43

A dictionary example in the framework of lexicography: Külliyyât-ı Mükâleme-i Elsine (Speech Corpus of Languages)/ Şişman, R. Ş.

<b>B. Diğer Konuşma-Mükâleme</b>						
şabah şerifleri hayr olsun	şabahüküm bi'l-hayr	şubhı-şümâ hayr bād	god morning	pari lus (<bari. "iyi")	kalimera (<kaliméra)	bonjour (<bonjour)
ağşam şerifleri hayr olsun	mesâ'iküm bi'l-hayr	şam-ı şerifi şümâ hayr bād	god ivning (<good evening)	pari yrikon (<bari. "iyi" yereko)	kalispera (<kalispéra)	bon su'ar (<bonsoir)
keyf-i 'âliñiz naşıldır	keyfe keyfu'l-cenāb	aḥvāl-ı şümâ çe tavr est (torest)	hav aryo guten (<İng. how are you) (<Alm. goten. "iyi") ha'iv du yu di (<how do you do)	inç besek (<inch'pes yes)	pos ahte (<pós akte)	komanta le vu (<comment. "nasıl", <comment t-allez-vous)
şükür elḥamdü'l-lāh	teşekkere'l-llah ve naḥmedu	el-ḥamdu'l-lah	tenk gud	parek esdozo (<p'arek. "yap")	poli ure'eaduḫsa tute'u (<polý oré ádoxa tytéy)	jumo port bien diu merci (<dieu. "Tanrı" <pour bien dieu merci. "Tanrıya şükür"; < bien "iyi")

nerelisiniz	etem min iyene	kocayī hestīd	furom viç kontiri aryo (<from which country are you)	urdeğasi eyk'vorteghits 'yes, <urdeğatsi es-sin)	apo po eisaste (<apó pou eísai)	du vat du (<d'ou "nereden")
ben 'Oşmanlıyım	ne 'Oşmānlı	men 'Oşmāniyem	iam Türkis (<I am Turkish)	'oşmansiyem (<osmants'i yem)	ime utomanos	je su'i Turḫ (<je suis

				“osmantsiyem ” )	(“eımai othomanós)	“ben”, <Ture)
anañız babañız var mı	‘ındiküm eb ve üm	peder ve mâder dârid	hev yo modır and fadır (“have you mother and father)	hayr mayr unik (<hayry, < mayry)	aha te patera ke mitera (<patéras. “baban”, < mitéra. “annen”)	uve vu papa e maman (<avez-vous vous. “siz”) <papa et maman)

## 16. Türkçe ders kitabındaki metin, soru ve etkinliklerin öğrenci ve öğretmen görüşleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi<sup>1</sup>

Bilge Nur DOĞAN GÜLDENOĞLU<sup>2</sup>

**APA:** Doğan Güldenoğlu, B. N. (2023). Türkçe ders kitabındaki metin, soru ve etkinliklerin öğrenci ve öğretmen görüşleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 240-272. DOI: 10.29000/rumelide.1317599.

### Öz

Türkçe öğretimi süreçlerinde geçmişten günümüze ders kitabının başat bir kaynak olarak görüldüğü bilinmektedir. Bu nedenle ders kitapları çeşitli özellikler açısından incelenmekte ve önemi nedeniyle ders kitabının etkin kullanıcıları olan öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri öne çıkmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki metinler, sorular ve etkinliklere ilişkin öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu çalışma, betimsel bir araştırma olup nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanıldığı bir durum çalışmasıdır. Ankara ilindeki üç farklı sosyo-ekonomik düzeyde yer alan üç ortaokulun beşinci sınıfında öğrenim gören 21 öğrenci ve burada görev yapan 11 Türkçe öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler, içerik çözümlemesi yöntemiyle tümevarımsal bir yaklaşım izlenerek çözümlenmiş, kategori ve alt kategoriler eşliğinde sunulmuştur. Çözümlemeler sonucunda ders kitabındaki metinlerin bazı öğrenciler tarafından sevildiği ve bilgilendirici metinlerin daha ilgi çekici bulunduğu belirlenirken bazı öğretmenlerin de yazınsal türlerdeki çeşitliliği olumladıkları görülmüştür. Ancak benzer sıklıklardaki diğer öğrenci ve öğretmen görüşlerinde ise metinlerin ilgi çekici olmadığı, öğrencilerin gelişim düzeylerine ve gereksinimlerine seslenmediği, yabancı kökenli sözcüklerin metinlerde sıklıkla yer aldığı ve metinlerin uzunluklarının uygun olmadığı yönündeki belirlemelerine ulaşılmıştır. Soru ve etkinliklere ilişkin sonuçlarda ise olumlu görüşlerin de belirlenmiş olmasına karşın genel olarak öğrenci ve öğretmenlerin soru ve etkinliklerin niteliğinin yeterli düzeyde olmadığına yönelik görüş belirttikleri görülmüştür. Özellikle öğrenciler soru ve etkinliklerde anlaşılmayan ifadelerin yer aldığı, bunların işlevsel bulunmadığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğrenci ve öğretmenlerin belirlenen tüm görüşlerinin dikkatle incelenmesinin gerektiği düşünüldüğünde bu olumlu ve olumsuz görüşlerden ders kitaplarının yenilenme çalışmaları sürecinde yararlanılması önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Türkçe öğretimi, Türkçe ders kitabı, nitel araştırma, öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri.

## Comparison of student and teacher views regarding the texts, questions and activities in the Turkish textbook

### Abstract

It is known that the textbook is seen as a primary source in Turkish teaching processes from past to present. For this reason, various features of the textbooks are examined and especially the opinions of students and teachers, who are active users of the textbook, are considered important. In this

<sup>1</sup> Yazının "Çokuyararlı Türkçe Ders Kitabının Geliştirilmesine Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi (Ankara, Türkiye), bilgenurdogan@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1093-4734 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.03.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1317599]

ETİK: Bu makale için Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulunun 09.12.2019 tarih ve 421 sayılı yazısıyla ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

context, the aim of the research is to determine the opinions of students and teachers about the texts, questions and activities in the 5th Grade Turkish Textbook. This study is a descriptive research and is a case study in which semi-structured interview technique, one of the qualitative research methods, is used. Semi-structured interviews were conducted with 21 fifth grade students and 11 Turkish teachers working in three secondary schools in three different socio-economic levels in Ankara. The data were analysed by following an inductive approach with the content analysis method and presented with categories and subcategories. As a result of the analysis, it was determined that the texts in the textbook were liked by some students and that they found the informative texts more interesting, while it was seen that some teachers also affirmed the diversity in literary genres. However, in the opinions of other students and teachers with similar frequencies, it was determined that the texts were not interesting, did not address the developmental levels and needs of the students, foreign words were frequently included in the texts, and the lengths of the texts were not appropriate. Although positive opinions were also determined in the results regarding the questions and activities, it was observed that the students and teachers generally stated that the quality of the questions and activities was not sufficient. In particular, the students stated that there were expressions that were not understood in the questions and activities and that they were not functional. In this context, it is recommended that these positive and negative opinions be used in the renewal studies of the textbooks.

**Keywords:** Turkish education, Turkish textbook, qualitative research, opinions of students and teachers.

## Giriş

Türkçe öğretimi, ilköğretim süreciyle başlayan okul türü öğrenmede bütün derslerin başarısını etkileyen bir süreçtir (Sever, Kaya ve Aslan, 2011). Bu süreçte amaçlanan çocukların anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek, sözcük dağarcıklarını zenginleştirip anadillerini doğru ve etkili biçimde kullanma becerisini edinmelerini sağlamak ve öğrencilere dil bilincini, sevgisini kazandırmak ile okuma kültürü edinmiş, düşünen, duyarlı bireyler yetiştirmektir (Aslan, 2017; Dilidüzgün, 2004; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005; Kuzu, 2004; Sever, 1996, 2006a, 2007a; Öz, 2001).

Anadili öğretiminde kazanımlara yönelik olarak öğrenmeyi hızlı, etkin ve doğru biçimde gerçekleştirmek için kullanılan tüm araç ve gereçlerin, ulaşılmak istenen duyuşsal, bilişsel ve devinişsel öğrenmelere kaynak olacağı belirtilmektedir. Bu süreçte diğer derslerde olduğu gibi Türkçe derslerinde de en çok başvurulan kaynağın ders kitabı olduğu bilinmektedir (Yalınkılıç, 2010). Yapılan araştırmalar sonucunda da Türkçe öğretmenlerinin en sık kullandıkları aracın ders kitabı olduğu ve sınıf içindeki birçok etkinliği ders kitabı üzerinden yapılandırdıkları dile getirilmektedir (Ceyhan ve Yiğit, 2005; Güneyli ve Aslan, 2009; Özbay, 2003a, 2003b). Bu bağlamda ders kitabı, bir dersin öğretilmesiyle ilgili olarak oluşturulan, belirli ölçütlere göre incelendikten sonra öğretmen ve öğrencilere temel kaynak olarak salık verilen kitap (Oğuzkan, 1993), belli bir derse ele alan ve o derste kullanılmak için sistemli biçimde düzenlenmiş kaynak kitap (Öncül, 2000) biçiminde tanımlanmaktadır.

Eğitim ve öğretim süreçlerinde başat bir araç olarak kullanılan ders kitapları, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yararlandığı en önemli yardımcı kaynaklar arasındadır. Bu süreç düşünöldüğünde ders kitapları, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına, öğrencilerin öğrenme yaşantılarına yol gösterici bir kaynak niteliği taşımaktadır (Ceyhan ve Yiğit, 2005; Çalık, 2001; Esen, 2003). Bu nedenle öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf içinde ve/veya dışındaki öğrenme-öğretme süreçlerini düzenleyebilmelerinde ders kitaplarının çok önemli bir rolünün olduğu belirtilmektedir (Harmer, 2007; McGrath, 2013; Yalınkılıç, 2010).

Öğrencilerin dilsel ve bilişsel becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı, okuma alışkanlığı kazanıp anadiline ilişkin duyarlık edinebilecekleri Türkçe derslerinde de kullanılan kitapların niteliği büyük önem kazanmaktadır. Bu süreçte ders kitaplarının tek kaynak olarak kullanılmasının yeterli olmadığı, dersin sadece bilgi verme amaçlı olmayıp beceri edindirmeye yönelik düzenlenmesinin gerekliliği ve bu açıdan dersin metin odaklı sürdürülen yapısının önemli olduğu alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır (Aslan, 2016, 2017; Aslan ve Doğu, 2015; Aslan ve Karaman-Kepeneci, 2008; Baş, 2003; Baş ve İnan-Yıldız, 2015; Çeçen ve Çiftçi, 2007; Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007; Demirel, 1996; Demirel ve Kıroğlu, 2008; S. Dilidüzgün, 2004, 2012; Ş. Dilidüzgün, 2010b; İşeri, 2010a, 2010b; Karadağ, 2013; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005; Kolaç, 2003; 2009; Kuzu, 2004; Lüle-Mert, 2012; Okur, 2010; Özbay, 2002, 2006; Sever, 1996, 2004a, 2004b, 2004c, 2006a, 2006b, 2007a, 2007b, 2007c, 2008a, 2008b, 2011). Bu bağlamda Türkçe öğretimi sürecinde ders kitaplarının kullanım sıklığı göz önüne alındığında, dilsel becerilerin öğrencilere kazandırılarak anadili öğretiminin amacına ulaşılabilmesinin ders kitaplarının nitelikleriyle ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır.

Türkçe ders kitaplarının öğrencilere anlama (dinleme, okuma) ve anlatma becerilerinin (konuşma, yazma) kazandırılmasında önemli bir işlevi bulunmaktadır. Bu işlev ise öncelikle ders kitaplarındaki metinlerden kaynaklanmaktadır (Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007). Türkçe öğretiminin, bireyin okuma kültürü edinmesine olanak sağlayan metinler yoluyla gerçekleştirilmesi nedeniyle ders kitaplarının ve içinde yer alan metinlerin niteliği önem kazanmaktadır (İşeri, 2010a). Bu nedenle Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrencilere anadili sevgisi ve duyarlığı edindirirken onların dil ve anlam evrenlerini, dilsel ve düşünsel becerilerini de geliştirebilecek nitelikte olmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Sever, 2004a). Öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi için derste ele alınan metinlerin duyma ve düşünme sorumluluğunu öğrenciye bırakan, onların farklı düşünceler üretmesine, değerlendirme ve yorum yapmasına olanak sağlayan yapıda olması gerekmektedir (Aslan, 2017).

Türkçe derslerinin metin odaklı yürütülmesi nedeniyle ders kitaplarında yer alacak metinlerin belirlenmesi sürecinde, metinleri inceleme konusu yapan metindilbilimsel yaklaşımlardan (ölçütlerden) da yararlanılmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Ders kitaplarındaki metinleri hem dilbilgisi hem de anlam boyutuyla ele alan metindilbilim, metni bütün olarak değerlendirir ve böylece kitaptaki metinler arasında da bağlantı kurar (İşeri, 2010b; Kuzu, 2004; Oraliş ve Özil, 1992). Bu nedenle Türkçe ders kitabında yer alacak bir metin, genel anlamda metin olma özelliklerini ve ders kitabında bulunabilme niteliklerini içermelidir.

Alanyazında belirtildiği gibi (Aslan, 2006, 2010, 2013, 2014, 2016, 2017; Çeçen ve Çiftçi, 2007; Dilidüzgün, 2004, 2012, 2018; Güneşli, 2010; İşeri, 2007; Karadağ, 2013; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005; Kolaç, 2009; Kuzu, 2004; Lüle-Mert, 2012; Sever, 1996, 2004a, 2004b, 2006, 2007a, 2007b, 2011, 2013, 2015; Sever, Kaya ve Aslan, 2011; Özbay, 2006; Özdemir, 1990; Ünal, 2001; Yörükoğlu, 1976'dan akt. Oğuzkan, 2013) çocuklara seslenen metinlerin öncelikle dil, anlatım ve içerik açısından onların ilgi ve gereksinimlerine seslenen, gelişim özelliklerine uygun nitelikte olması gerekmektedir. Bu nitelikteki metinlerin çocuğun okumaya ilişkin olumlu bir tutum geliştirmesine olanak sağladığı, onu sonraki okumalar için istekli olmaya güdülediği ve bu bağlamda metin odaklı sürdürülen yapısı gereğince de Türkçe derslerine ilgi duyup derse etkin katılımının sağlanabileceği bilinmektedir. Bu nedenle Türkçe ders kitaplarında çocuğa göreliği önceleyen bir anlayışla ve sanatçı duyarlığıyla yapılandırılmış yazınsal nitelikli metinler yoluyla öğrencilerin duygu ve düşünce üretmelerine olanak sağlanırken bu metinlerde dilin özenle kullanılması, anlam inceliklerinin sezdirilmesi ile Türkçe kökenli sözcüklerin kullanımının yeğlenmesi de anadiline ilişkin duyarlık edindirebilmek için önemlidir. Ancak bu yolla Türkçe öğretiminin amacı olan öğrencilerin dilsel becerilerinin geliştirilmesi ve onların okuma sevgisi ile alışkanlığı edinmiş, anadiline duyarlı bireyler olmaları desteklenebilir. Bu süreçte yalnızca bilgi verme ya da belli bir ideolojiyi yansıtma amacıyla sunulmuş, öğrencilerin gelişim özelliklerine

uygun olmayan, ilgilerini çekmeyen ve içinde çok fazla yabancı kökenli sözcük barındıran metinlerin işlevsel olmadığı bilinmektedir.

Türkçe ders kitabındaki her izlekte farklı metin türlerinin bulunmasıyla öğrencilere bu türlerin özellikleri metinler aracılığıyla sunulmaktadır. Bu nedenle ders kitaplarında yer alan metinlerin öncelikle çeşitli yazınsal türlerde olmasının gerekliliği öne çıkmaktadır. Böylece ders sürecinde farklı metin türleriyle karşılaşan öğrencinin ilgili türe ilişkin özellikleri sezip diğer türlerle karşılaştırma yapmasına, okuma yaşantısını çeşitlendirmesine, okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmesine olanak yaratılabileceği bilinmektedir (Coşkun ve Taş, 2008; Kolaç, 2009; Kuzu, 2004; Özmen, 2001; Sever, Kaya ve Aslan, 2011). Ayrıca Türkçe ders kitabındaki metinlerin ilgili türün özelliklerini en iyi biçimde yansıtan nitelikteki örneklerden seçilmesinin de önemli olduğu alanyazında vurgulanmaktadır. Bunun nedeni ise ders kitabında sunulan metnin, türünün özelliklerini iyi biçimde yansıtmaması durumunda öğrencinin ilgili türe ilişkin öğrenmelerinin olumlu yönde etkilenebileceğinin bilinmesidir (Aslan, 2016, 2017; Çetinkaya-Edizer, Dilidüzgün, Ak-Başoğlu, Karagöz ve Yücelşen, 2018; Kolaç, 2009; Okur, 2010; Saltık, 2018; Sever, 2004c, 2007b). Öğrenci ilgili türe ilişkin doğru biçimde özellikleri sezinlerken sonraki okumalarında metin türünün belirlenmesinde kolaylık yaşayabilecek ve yazınsal niteliği yüksek olan metinlerle buluşmasıyla da okuma alışkanlığı ve sevgisi edinmesi, anadiline yönelik duyarlık kazanması da sağlanabilecektir. Bu süreçte örneklenecek olan metin türüne ilişkin en eski ve en güzel örneğe ders kitabında yer verilebileceği gibi, çağdaş örneklerin de öğrencilerle buluşturulmasının önemli olduğu bilinmektedir. Ayrıca yazınsal türlerin değişmeyen yazı kalıpları olmaması nedeniyle yapı ve içerik açısından çağın gereksinimlerine uygun olan farklı metin türlerine de Türkçe ders kitaplarında yer verilebileceği böylece öğrencilerle buluşturulan metinlerin işlevselliğinin artırılacağı da belirtilmektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2003; Okur, 2010; Özmen, 2001).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçlarına ulaşabilmek için eğitim ortamlarında öğretim-öğrenim etkinlikleri düzenlenmektedir. Bunlar, belirtildiği gibi dört temel dil becerisi alanlarına yönelik olarak ders kitaplarında yer almaktadır. Dinleme ve okuma becerilerine ilişkin olanlar anlama etkinlikleri, konuşma ve yazma becerilerine yönelik olanlar da anlatma etkinlikleri olarak sınıflandırılmaktadır. Bu süreçte yapılan etkinliklerin öncelikle öğrenci düzeyine ve temel dil becerilerine yönelik dağılımının uygunluğu, öğrencinin bireysel farklılıklarına seslenmesi, öğretim programındaki kazanımlarla örtüşmesi, uygulanabilir olması ve etkinliklere yönelik kullanılan araç-gerecin niteliği önem kazanmaktadır (Ülper, 2010).

Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin gelişimine yönelik soru ve etkinliklerin nitelikleri açısından önemli görülen bir diğer özellik ise bunların uygulamaya dönük olmasıdır. Türkçe dersi, bilgi dersi olmaktan çok bir beceri dersidir. Bu beceriler de öğretim sürecinde öğrencinin etkin kılınmasıyla edindirilebilir. Konuya ilişkin olarak alanyazında yapılan birçok çalışmada Türkçe ders kitaplarındaki soru ve etkinliklerin derste ele alınan metinle ilişkili biçimde öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun, üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine, yorum ve çıkarım yapmalarına, dilsel becerilerini devindirecek duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine ve bu bağlamda öğrenmelerinin kalıcı olabilmesi için derste etkin katılımlarının sağlanmasına olanak tanıyan yapıda olmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Tersine bir Türkçe öğretimi ortamında ise uygulama yapılmasına olanak tanınmamasıyla öğrencilerin daha çok kuramsal bilgileri ezberlemeye yönelteceği, dersin gereği olarak ele alınan metinle ilişkilendirilmeyen soru ve etkinliklerin de işlevselliğinin sağlanamayarak öğrencilerde beklenen gelişimin görülemeyeceği bilinmektedir. Bunun yanında metinle ilişkilendirilmeyen, öğrencinin gelişim düzeyine uygun olmayan (kolay ya da zor olan), dilsel ve bilişsel becerilerini devindirmesine olanak tanımayan soru ve etkinliklerin öğrenciyi dersten uzaklaştırabileceği, öğrencinin Türkçe dersine ve dile, okumaya ilişkin olumsuz tutum geliştirmesine neden olabileceği de bilinmektedir (Aslan, 2007a, 2010, 2011a, 2016; Aslan, Doğan-Güldenoğlu ve Altuntaş, 2018; Bozkurt, Uzun ve Lee, 2015; Dilidüzgün, 2009, 2010a, 2010b, 2013, 2015, 2017; Dilidüzgün, ve Aydın-Gönül,

2017; Dilidüzgün ve Cihan-Uz, 2003; Dilidüzgün, Karagöz ve Genç, 2016; Eroğlu ve Kuzu, 2014; Güneş, 2015, 2017; Karadağ, 2019; Kuzu, 2004, 2013; Lüle-Mert, 2014; Peköz, 2010, 2015, 2018; Sever, 2004a, 2004b, 2004c, 2006a, 2007a, 2007b, 2008a, 2011; Sever ve Aslan, 2009; Sever, Kaya ve Aslan, 2011; Ülper, 2010; Ülper, ve Yalınkılıç, 2010).

Özetlemek gerekirse, öğrencilerin düşünsel bir çaba içine girmeleri, yanıtlarını özgürce oluşturup duygu ve düşüncelerini yansıtabilmeleri ve bireyleşmelerine katkıda bulunulabilmesi için Türkçe ders kitaplarında karşılaştıkları soru ve etkinliklerin de nitelikli olmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle metinleri anlamaya dönük soruların öğrencilerin konuya farklı açılardan bakabilmelerini sağlayacak özellikte olması gerekmektedir. Sorular öncelikle metnin anlaşılmasını sağlamalı, ardından ise öğrencilerin metin üzerine düşünmelerine, çıkarım ve yorum yapmalarına, metnin derin yapısındaki iletileri bulmalarına ve metni etkin biçimde yeniden üretmelerine olanak yaratmalıdır. Benzer bir anlayışla etkinliklerde de öğrencilerin gerçek yaşam durumları üzerine düşünmeleri, öğrendiklerini yaşama aktarmaları, bu süreçte etkin olarak uygulama yapmaları sağlanmalıdır (Aslan, 2010, 2011a, 2016).

Sonuç olarak öğretim sürecinde, çocuğun ilgi ve gereksinimlerine seslenen metinlerle yapılandırılmış, onun okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasını sağlayabilecek, duygu ve düşünce gelişimini destekleyebilecek, dilsel becerilerini geliştirmesine olanak yaratabilecek, soru ve etkinlikleriyle üst düzey düşünme becerilerini, yaratıcılığını devindirebilecek nitelikli ders kitaplarıyla Türkçe öğretiminin amaçlarına ulaşabileceği görülmektedir. Bu bağlamda belirtilen niteliklerin sınanması için bu araştırmanın amacı, öğrenci ve öğretmenlerin 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'na ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğrenci ve öğretmenlerin 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki,

1. Metinlerin içeriğine, çocuğa göreliğine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Metinlerin türlerine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Metinlerin dil ve anlatım özelliklerine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Metin-metin ile izlek (tema)-metin ilişkisine yönelik görüşleri nelerdir?
5. Soru ve etkinliklerin çocuğa göreliğine yönelik görüşleri nelerdir?
6. Soru ve etkinliklerin türlerine yönelik görüşleri nelerdir?
7. Soru ve etkinliklerin dil ve anlatım özelliklerine yönelik görüşleri nelerdir?
8. Soru, etkinlik ve metin ilişkisine yönelik görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma deseni

Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın çeşitli özelliklerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışma, betimsel bir araştırma olup nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanıldığı bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması, araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Johnson ve Christensen, 2014; Subaşı ve Okumuş, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesi sırasında amaçlı örnekleme türlerinden en yüksek (maksimum) çeşitlilik örnekleme yöntemi temel alınmıştır. Bu yöntemde, görel olarak küçük bir örneklem oluşturularak çalışılan problemle ilişkili bireylerin çeşitliliğini en yüksek derecede yansıtmak amaçlanmaktadır (Creswell, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu amaçtan hareketle araştırmada olabildiğince farklı özellikteki katılımcıdan çok yönlü görüş alınması yoluna gidilmiştir. Araştırmada en



Türkçe ders kitabındaki metin, soru ve etkinliklerin öğrenci ve öğretmen görüşleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi / Doğan Güldenoğlu, B. N.

yüksek veri çeşitliğinin sağlanabilmesi için çalışmada görüşleri alınan katılımcıların üç farklı (alt, orta ve üst) sosyo-ekonomik düzeyde (SED) yer alan okullardan seçilmesine dikkat edilmiştir. Böylece araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak hem üst hem orta hem de alt SED'deki tüm öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerinin sunulması amaçlanmıştır.

Araştırma grubunun belirlenmesi sırasında öncelikle okulların seçimine ve SED'lere göre dağılımlarına yönelik olarak uygulama öncesinde, okul müdürleri ve sorumlu müdür yardımcıları ile yapılan bireysel görüşmeler etkili olmuştur. Ardından çalışmaya katılacak öğrencilerin seçiminde hem en yüksek çeşitliliğin sağlanabilmesi hem de SED'in kontrol edilebilmesi için öğrencilerin ailelerine ve Türkçe dersindeki akademik başarılarına yönelik bilgiler ise rehber öğretmenler aracılığıyla toplanmıştır. Bunlara ek olarak öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarısının kendi sınıf ortalaması düzeyinde olması da araştırmaya katılacak öğrencilerin belirlenmesinde en yüksek çeşitliliğin sağlanması için kullanılan ölçütlerden birisidir. Bunun nedeni ise öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olumsuz bir tutum geliştirmiş olma olasılığıyla ders kitaplarına yönelik sadece olumsuz eleştirilerde bulunma durumundan korunmaktır. Araştırmada görüşleri alınan Türkçe öğretmenlerinin belirlenmesinde ise öğretmenlerin ele alınan 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nı kullanmış, incelemiş olması koşulunun yanı sıra meslekte en az beş yıl deneyimli ve lisans mezuniyetlerinin Türkçe Öğretmenliği Bölümünden olma ve araştırmaya gönüllü olarak katılma ölçütleri aranmıştır.

Sonuç olarak bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı üç farklı SED'de yer alan üç ortaokulun beşinci sınıfında öğrenim gören 21 öğrenci (13'ü kız, 8'i erkek) ile bu öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarda görev yapan 11 Türkçe öğretmeni (7'si kadın, 4'ü erkek) oluşturmuştur.

### Verilerin toplanması

Bu çalışmanın verileri, Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı üç farklı ortaokulda, araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanmasının güvence altına alındığı bir görüşme tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşme sırasında görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara yönelik olarak hem önceden hazırlanmış soruları sorma hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular yöneltme özgürlüğüne sahiptir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmış görüşme tekniğine göre daha esneklikte sorular veya konuların belirli bir öncelik sırasına konma zorunluluğu yoktur. Çoğunlukla söyleşi biçiminin benimsendiği bu görüşme tekniğinde, araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla bazı konuların ayrıntısına girebilir, görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Verilerin toplanması için öncelikle görüşme sorularının oluşturulması sürecinde araştırmacı kapsamlı bir alanyazın taraması yapmış ve ardından taslak görüşme sorularını hazırlamıştır. Taslak görüşme sorularının belirlenmesinin ardından uzman görüşlerinin alınması için sorular, Ölçme ve Değerlendirme alanından bir öğretim üyesi, Türkçe Eğitimi alanından üç öğretim üyesi ve Türkçe Eğitimi alanında lisansüstü eğitim almakta olan üç Türkçe öğretmene sunulmuştur. Bu sürecin ardından uzmanlardan gelen dönütlere göre sorulara son biçimleri verilmiş ve sorular hem öğrenci hem de öğretmenlerle yapılacak olan deneme görüşmeleri için hazır biçime getirilmiştir. Bir sonraki aşamada ise son biçimi verilen sorular ile araştırmanın asıl katılımcı grubuyla benzer özellikler gösteren fakat araştırmanın çalışma grubunda yer almayan iki öğrenci ve iki öğretmen ile deneme görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler sonrasında soruların anlaşılabilirliğinin artırılmasına yönelik olarak dilsel açıdan bir sadeleştirme yapılmıştır.

Görüşme sorularının hazırlanmasının ardından verilerin toplanması aşamasına geçilmiştir. Çalışmada yapılan tüm görüşmeler, öğrenci ve öğretmenlerin kendi okullarındaki okul yönetimi tarafından belirlenen bir ortamda (boş sınıf, müdür odası, rehber öğretmenin odası vb.) gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler kendilerinin boş ders saatlerinde ya da okul sonrasında onlara uygun olan gün ve saatlerde, öğrencilerle ise okul günü içerisinde okul yönetimi tarafından uygun görülen ders saatlerinde yapılmıştır. Tüm görüşmeler karşılıklı söyleşi biçiminde, araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış olan sorular eşliğinde gerçekleştirilmiştir. Sorulara verilen yanıtlar sıklıkla birbirini tekrar etmeye başladığında, verilerin doyuma ulaştığı düşünülerek veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

### **Geçerlik ve güvenilirlik**

Nitel ve nicel araştırmalarda kullanılan bazı kavramların farklılaştığı bilinmektedir. Bu bağlamda nicel araştırmalardaki iç geçerlik, dış geçerlik, güvenilirlik ve nesnellik kavramlarına karşılık olarak nitel araştırmalarda aktarılabilirlik, inandırıcılık ve tutarlık kavramları kullanılmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985'ten akt. Creswell, 2015; Merriam, 2013).

### **Aktarılabilirlik**

Bu kavram bir araştırmanın sonuçlarının farklı durumlara ne ölçüde aktarılıp genellenebilir olmasıyla açıklanmaktadır (Merriam, 2013: 214). Bir çalışmanın aktarılabilir olmasını sağlamanın en önemli yolunun ise amaçlı örnekleme seçiminden ve ayrıntılı betimleme yapılmasından geçtiği belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda yapılan araştırmadaki çalışma grubu amaçlı örnekleme türlerinden en yüksek (maksimum) çeşitlilik kapsamında belirlenmiştir ve çalışmada gerçekleştirilen her aşama ayrıntılı biçimde anlatılmıştır.

### **İnandırıcılık**

İnandırıcılık kavramı, elde edilen araştırma bulgularının dış dünyadaki gerçeklikle ilgili olmasıyla açıklanmaktadır (Merriam, 2013: 203). Çalışmanın inandırıcılığının artırılmasında kullanılan ölçütlerden olan veri kaynağının çeşitlenmesi, uzman incelemesi ve katılımcı onayı (Creswell, 2015; Merriam, 2013; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2018) kavramları bu araştırma kapsamında ele alınmıştır. İlk olarak Türkçe ders kitabının etkin kullanıcıları olan hem öğrenci hem de öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu bağlamda alanyazında ders kitaplarına ilişkin yapılan çalışmalarda sıklıkla görüşlerine başvurulmuş öğretmenlerle sınırlandırma yapılmayarak öğrencilerin de bakış açılarının değerlendirilmesi sağlanmıştır. Bunun yanında inandırıcılığın ortaya konulması için araştırmanın her sürecinde uzman görüşünün alınması yoluna da gidilmiştir. Öncelikle görüşme sorularının hazırlanmasında, çalışma grubunun belirlenmesinde, görüşmelerin gerçekleştirilmesinin ardından elde edilen verilerden alt kategori ve kategorilere ulaşılması sürecinde nitel araştırma konusunda deneyimli bir uzmanın görüşlerinden yararlanılmıştır. İnandırıcılığın sağlanmasında izlenen son aşamada ise katılımcı onayının alınması yoluna gidilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin yazılı metne dönüştürülüp yorumlanması sürecinde ise çalışma grubunda yer alan iki öğrenci ve iki öğretmenin dönütlerinin alınmasıyla katılımcı onayı da sağlanmıştır.

### **Tutarlık**

Tutarlık kavramı ise, nicel araştırmalardaki güvenilirlik kavramı yerine kullanılmaktadır ve ulaşılan sonuçların elde edilen verilerle ne ölçüde tutarlı olup aynı çalışmanın yeniden yapılması durumunda benzer sonuçlara erişilebilmesiyle açıklanmaktadır (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda araştırmanın her aşaması nitel araştırma konusunda deneyimli bir uzman tarafından denetlenmiştir. Ayrıca araştırma sürecinde elde edilen verilerin güvenilirliğinin sağlanması için iki alan uzmanından destek alınmıştır. Bu süreçte araştırmacı tarafından elde edilen verilerin %20'lik bir bölümü seçkisiz atamayla belirlenerek Türkçe eğitimi alanında lisansüstü eğitim almış iki Türkçe öğretmenine sunulmuştur. Uzmanlar ses kayıtlarını dinlemiş, veri dökümlerini okumuş ve sonrasında

kendi alt kategori ve kategorilerini oluşturmuşlardır. Ardından araştırmacı ve uzmanların verilerden elde ettikleri kategori ve alt kategoriler karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Ortak görüşe sahip olunan durumlarda ulaşılan kategori ve alt kategoriler üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmamışken ortak görüşün sağlanmadığı durumlarda ise, çözümlenmeler karşılıklı okunarak görüş birliğine varılmış ve son düzenlemeler yapılmıştır. Uygulamacılar arasındaki güvenilirlik, uyum yüzdesi formülüyle (Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı x 100; Tavşancıl ve Aslan, 2001) hesaplanmış ve %92 olarak bulunmuştur. Böylece verilerin çözümlenmesinin ardından bulgular bölümünün yazılması sürecinde araştırmacı yorumlarının, görüşmelerden elde edilen doğrudan alıntılarla ve alanyazındaki çalışmalarla desteklenerek sunulmasıyla da iç yorum ve dış yorum ölçütlerine uyulmuştur.

### Verilerin çözümlenmesi

Bu araştırmada öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda yaklaşık 850 dakikalık ses kaydı elde edilmiştir. Çözümleme sürecinde öncelikle bu veri, üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan düz yazı biçiminde bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu sırada katılımcıların söylediği her sözcük ve duraksama, anlamlı ya da anlamsız olmasına bakılmaksızın yazıya dönüştürülmüştür. Bu süreçte görüşme sırasına göre öğrenciler “Ö1, Ö2 ...”, öğretmenler ise “K1, K2 ...” biçiminde kodlanmıştır. Elde edilen yazılı veri, araştırmacı tarafından okunarak görüşme formlarındaki sorulara yanıt olacak biçimde tek bir metne dönüştürülmüştür.

Öğrenci ve öğretmenlerin görüşme sürecindeki yanıtlarının tek bir metin biçimine getirilmesinin ardından araştırmacı tarafından içerik çözümlemesi yöntemiyle tümevarımsal bir yaklaşım izlenerek çözümlenmiştir. İçerik çözümlemesi sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği iletiyi anlam açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandıran, sayılara dönüştüren ve çıkarımlarda bulunmaya olanak sağlayan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Başka bir tanımda ise içerik çözümlemesi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği sistematik ve yinelenen bir teknik olarak açıklanmıştır (Balcı, 2001). İçerik çözümlemesinin temelinde elde edilen verilerin kavramlaştırılması ve bu kavramların sistemli biçimde düzenlenmesi yer almaktadır. Bu bağlamda tümevarım tekniği ise kodlamalar kullanılarak üretilen verilerin temelinde yer alan kavramların ve bu kavramlar arasındaki karşılıklı ilişkilerin ortaya çıkarılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu biçimde yapılan çözümleme sürecinde, üretilen veriler kodlamalar yoluyla sınıflandırılırken kategoriler arasında bulunan karşılıklı ilişkiler de sunulmaktadır (Patton, 2014). İlgili alanyazında da belirtildiği gibi bu araştırma sürecinde elde edilen veriler öncelikle içerikleri bağlamında araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Bir yandan araştırmacı dışında iki alan uzmanının da elde edilen verinin % 20'lik bir bölümünü çözümlenerek kodlaması sağlanmıştır. Ardından elde edilen alt kategoriler karşılaştırılmış, farklılıklar üzerine tartışılmış, görüşler değerlendirilerek belli bir ortaklıkta bulunmuştur. Bu ortaklığın sağlanmasının ardından araştırmacı bir sonraki aşamaya geçerek anlam açısından bir araya gelebilecek alt kategorileri birlikte ele alarak kategorilere ulaşmıştır. Bu süreçte oluşturulan kategori ve alt kategorilerin uygunluğuna ilişkin nitel araştırma konusunda deneyimli bir öğretim üyesinden görüş ve onay alınarak verilerin çözümlenmesi tamamlanmıştır. Çözümlenen tüm veriler ise çizelgeler eşliğinde, katılımcı adlarının kodlarla sunulduğu doğrudan alıntılarla ve alanyazındaki araştırmalarla desteklenerek yorumlanmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki metinler ile soru ve etkinliklere ilişkin öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri iki başlık altında sunulmuştur.

#### 1. Türkçe ders kitabındaki metinler

Türkçe ders kitabındaki metinlere ilişkin öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri iki alt başlık (Türkçe ders kitabındaki metinlere ilişkin olumlu ve olumsuz özellikler) çerçevesinde açıklanırken her bir alt başlıkta

yer alan kategori, alt kategori ve sıklıklar ise çizelgelerde sunulmuş, ardından bunları örnekleyen doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

### 1.1. Türkçe ders kitabındaki metinlere ilişkin olumlu özellikler

Öğrenci ve öğretmenlerin ders kitabındaki metinlerin olumlu özelliklerine yönelik çeşitli görüşleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Olumlu Özelliklerine İlişkin Öğrenci ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Dağılımı

Öğrenciler			Öğretmenler		
Kategoriler	Alt Kategoriler	Sıklık (f)	Kategoriler	Alt Kategoriler	Sıklık (f)
Metin türleri	Yazınsal ve bilgilendirici metinlerin olması	12	Metin türleri	Metinlerin çeşitli yazınsal türlerde olması	6
	Bilgilendirici metinlerin daha ilgi çekici olması	8			
	Kurgusal metinlerin eğlendirici olması	1			
Metnin çocuğa göreliği	Metinlerde kullanılan dilin önemli olması	1	Metnin çocuğa göreliği	Bazı bilgilendirici metinlerin ilgi çekici olması	4
				Metinlerin çocuğun ilgisini çekebilecek yazınsal nitelikte olması	3
				Metinlerin farklı uzunluklarda olması	1
Metne ilişkin açıklama	Yazar ve şairlere ilişkin bilgi verilmesi	1 3	İzlek-izlek/İzlek-metin ilişkisi	İzleklerin (temaların) sırasının uygun olması	1
				Metinlerin izleklerle uyumlu olması	1

Tablo 1’e bakıldığında öğrenci ve öğretmenlerin ders kitabındaki metinlere ilişkin belirlemelerinden öncelikle “metin türleri”ne yönelik görüşlerinin sunulduğu görülmektedir. Bu kategoride öğrenci ve öğretmen görüşleri ortaklaşa da görüşler derinlemesine incelendiğinde ifade edilenlerin alt kategori açısından ayrıştığı görülmektedir. Öğrencilerin görüşlerinin ele alındığı ilk alt kategoride, herhangi bir türün öncelenmediği yalnızca Türkçe ders kitabında **yazınsal ve bilgilendirici metinlerin olması** yönüyle kitabın olumlandığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Ö1: Metinler iki bölüme ayrılıyor sanki, birinde çocuksu ve gerçekçi olmayan, hayal ürünü, ikincisinde de bilim ve gerçekçi olan. İkisini de seviyorum.

Ö13: Türkçe ders kitabında şiir, hikâye, masal vb. şeyler oluyor. Ben hepsini çok seviyorum. Türlerini bulmak da kolay oluyor bunları öğrenince. Bizi bilgilendiriyor, bir sürü şey öğreniyoruz ya da yazarların yazdığı şeyleri yaşayarak mı yoksa sadece düşünerek mi yazdığını da öğrenebiliyoruz.

Ö17: Türkçe kitabımızdaki metinler ve şiirler ile ilgili bazıları bilgilendirici olabilir, çok güzel bilgiler veriyor, bazıları hikâye şeklinde oluyor; bizim okumamız için veriliyor. Ben Türkçe kitabındaki metinleri ve şiirleri seviyorum, güzel oluyor, hepsi bize bilgi veriyor.

Elde edilen diğer alt kategoride ise, öğrenciler tarafından **bilgilendirici metinlerin daha ilgi çekici bulunduğu** görülmüştür. Bu metinler yoluyla öğrenciler, yeni bilgiler edindiklerini ve yeni sözcükler öğrendiklerini belirtmişlerdir. Fakat öğrencilerin ders kitabından bilgilendirici metin olarak olumladıkları bazı metinlerin ise yazınsal türde olduğu da bulgulanmıştır.

Ö1: Bilimseller bize bir şey katabiliyor, ona göre düşünmemizi sağlıyor. ... Bilgi verenler daha iyi çünkü onu mesela burada öğreniyorum, dışarıda başkasına bilgi veriyorum.

Türkçe ders kitabındaki metin, soru ve etkinliklerin öğrenci ve öğretmen görüşleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi / Doğan Güldenöğlü, B. N.

Ö9: Bilgilendirici metin okumayı seviyorum çünkü bir bilgisi var hem orada bir şey söylemek istiyor, diyelim ki “kitap okumayı” aradan bir şey, şifreler veriyor.

Ö20: Bilgilendirici metinleri seviyorum. Örneğin bir metin vardı, orada hiçbir şeyin tamamını yani güzel öğrenmeden yapmamızı anlatıyordu, ben bunu çok sevdim.

Bununla birlikte yaşanan kavram karmaşasını somutlarcasına görüşme yapılan bir öğrencinin yanıtında ise Türkçe ders kitabındaki **kurgusal metinler** yalnızca “**çocuksu, gerçekçi olmayan, eğlendirici**” biçiminde tanımlanmıştır.

Ö1: Metinler iki bölüme ayrılıyor sanki birinde çocuksu ve gerçekçi olmayan, hayal ürünü. ... Çocukular eğlendiriyor ama.

Öğretmenlerin Türkçe ders kitabındaki metinlerin çocuğa göreliğine yönelik görüşlerinde ise öğrencilerle benzer biçimde **bazı bilgilendirici metinlerin ilgi çekici ve metinlerin çocuğun ilgisini çekebilecek yazınsal nitelikte olduğunu** vurguladıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenler tarafından metinlerin çocuğa seslenen, farklı ve eğlenceli bir yapıda sunulduğu da belirtilmiştir.

K8: İçerik olarak bilgilendirici metinler var, güzel, çocuklar da bilgileniyor hatta onlarla birlikte benim de bildiğim zamanlar oluyor. Çocuklarla beraber öğrendiğim zamanlar oluyor, bu tür metinler var, çok güzel.

K6: Şimdi metinlerin türlere göre dağılımı zaten programda belirli bir zorunluluğu var, şu kadar metin işlenmeli bilgilendirici, öyküleyici ve şiir diye bunu sınıflandırıyor, ona göre dağılıyor kitaba. ... Metinlerde çeşitlilik olması açısından ben edebi metin olmasına elbette katılıyorum, okuma kültürü oluşturması açısından çok önemli ama çocuğun neyi nasıl okuyacağına dönük metinler de olmalı, bilgilendirici metin türlerinde.

K6: Bir metin sanatsal bir çizimle aslında bilgilendiren metni, öyküleyici bir biçimde anlatmış. Bu anlamda günümüz yetenekleri, yani günümüzün yazılı anlatım yeteneklerini geliştirecek metinlerin yer verilmesi görüşündeyim.

Öğretmenler ders kitabındaki bilgilendirici ve yazınsal metinlerin ilgi çekici olduğunu belirtmişlerdir. Yazınsal nitelikteki metinlerin çeşitliliği ve çocuğun gelişim düzeyine uygunluğu da ders kitabından verilen bazı metin örnekleriyle dile getirilmiştir. Bu bağlamda “metin türleri”ne yönelik öğretmenlerin **metinlerin çeşitli yazınsal türlerde olmasının** olumlandığı görüşleri ise şöyledir:

K5: Genel olarak eşit bir şekilde dağıtmaya çalışmışlar, farklı türler var.

K6: Metin çeşitliliği var çünkü yeni programlara göre kurallar değiştiği için metinlerde günlük yaşamı takip edebilmesi için farklı özelliklere, slogan niteliğinde bir deyim, bir maniden bile metin oluşturuyorlar. Bu yaklaşım var, yani metnin sadece bütünlükle sayfalar dolusu giden bir şey olması zihniyeti yok artık ki olması da gerekmiyor. Tek bir slogan söz üzerine konuşulabilir, onunla ders işlenebilir. Önemli olan onunla nasıl ders işlendiği, etkinliğe nasıl yedirildiğini, ne yapıldığı.

Öğretmenler metin çeşitliliğinin sağlandığını ve “karikatür, sav söz (slogan), deyim, mani vb.”nin de ders kitaplarında ele alındığını belirtmektedir. Yine öğrenci görüşlerinden farklı olarak Türkçe ders kitabındaki metinlere yönelik elde edilen diğer bir bulguda ise **metinlerin farklı uzunluklarda olmasını** olumlayan öğretmenin görüşü şöyledir:

K8: Metinlerimiz hem uzun olmalı hem kısa olmalı. Çünkü kitap okuma saatleri yapıyorum, mesela o ders içinde otuz sayfa kitap okumasını söylüyorum. Ben bunu çocuğa telkin edebiliyorum, çocuğa dört beş sayfayı uzun gösterip onu sıkıcı halde çocuğa yansıtmamak gerekir, o okuma bilincini kazanması gerekir. ... O yüzden burada da hem kendimize düşen görevler var, çocuğa yansıtmamız gereken, kazandırmamız gereken alışkanlıklar var. Kısa olunca onun eğlenmesi, anlaması, çok güzel bir şekilde yapması; uzun okuyunca da ona göre hazırlığını tamamlamalı diye düşünüyorum.

Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tür özellikleri nedeniyle de farklı uzunluklarda olabilecekleri bilinirken bu bağlamda yukarıda sunulan öğretmen görüşünde sınıf ortamında yapılabilecek uygulamalarla öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının da desteklenebileceği belirtilmiştir. Metinlerin bir başka özelliği olan dil ve anlatımına yönelik olarak **metinlerde kullanan dilin önemli olduğunun** belirtildiği öğrenci görüşü ise şöyledir:

Ö2: En son okuduğum metinde bilim adamının gerçekten yaptığı başarıları öğrendim ve genel olarak konuşması ben değil, biz olarak konuşması da çok hoşuma gitti.

Metinlerin seçimi sırasında ders kitabına eklenecek olan metinlerde kullanılan dile özgü özelliklerin de öğrenciler tarafından ne ölçüde önemsendiği görülmektedir. Bununla birlikte öğrenciler tarafından ders kitabının birçok özelliğine dikkat edildiğini somutlayan bir diğer bulguda ise kitaptaki metinlerin **yazarlarına/şairlerine ilişkin bilgi verilmesinin** olumlandığı görülmektedir.

Ö20: Türkçe ders kitabında sevdiğimiz şairlerin isimleri var ve şairlerimizden bazı bilgiler de veriyor, bu çok güzel bir şey.

Öğrencinin okumuş olduğu metni yaratan sanatçıya ilişkin kısa bir bilgi edinmesine olanak tanıyan açıklamaların, çocuğun bakış açısındaki değeri yukarıdaki alıntıyla örneklendirilmiştir.

Metinlere yönelik olarak ulaşılan bulgularda son olarak, öğrenci görüşlerinden farklı olarak öğretmenlerin “izlek ve metin ilişkisi” odağında **izleklerin sırasının uygun olduğunu** ve **metinlerin de izleklerle uyumlu olduğunu** belirttikleri görüşlerine de aşağıda yer verilmiştir.

K8: Beşinci sınıf çocuklar okula yeni başlayan çocuklar, okul değiştirmiş çocuklar, yeni bir eğitim ortamına geliyorlar, onun için en azından ilgilerini çeken temalar olmuş. Mesela başka bir temayla soğuk ve onlara uzak bir temayla başlayacak olsaydık, bu sıkıntı olabilirdi, o alışma devresinde.

K1: Temalarla metinler arasındaki ilişki, uygunluk çok güzel.

Elde edilen öğretmen görüşleriyle Türkçe ders kitabındaki ilk izleğin çocuğa yönelik olması olumlanırken diğer izleklerin altında yer alan metinlerin de kitaptaki izlek-metin bütünlüğünün sağlanmasına olanak tanıdığı belirtilmiştir.

## 1.2. Türkçe ders kitabındaki metinlere ilişkin olumsuz özellikler

Öğrenci ve öğretmenlerin metinlerin olumsuz özelliklerine yönelik çeşitli görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Olumsuz Özelliklerine İlişkin Öğrenci ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Dağılımı

Öğrenciler			Öğretmenler		
Kategoriler	Alt Kategoriler	Sıklık (f)	Kategoriler	Alt Kategoriler	Sıklık (f)
Metnin çocuğa göreliği	Metinlerin uzunluğunun uygun olmaması	7	Metnin çocuğa göreliği	Metinlerin çocuğun ilgisini çekebilecek yazınsal nitelikte olmaması	4
	Metinlerin ilgi çekici olmaması	5		Metinlerde yabancı kökenli sözcüklerin olması	3
	Bazı metinlerin çocuksu olması	4		Bazı bilgilendirici metinlerin ilgi çekici olmaması	2
	Metinlerin kısaltılmış olması	2		Metinlerin uzun olması	2
	Metinlerde yabancı kökenli sözcüklerin olması	1	Metin türleri	Bazı metinlerin, yazınsal türünün özelliklerini iyi biçimde yansıtmaması	4
Metnin çocuğa göreliği	Metinlerde kullanılan dilin önemli olması	1	Metnin çocuğa göreliği	Bazı bilgilendirici metinlerin ilgi çekici olması	4
				Metinlerin çocuğun ilgisini çekebilecek yazınsal nitelikte olması	3

Türkçe ders kitabındaki metin, soru ve etkinliklerin öğrenci ve öğretmen görüşleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi /  
Doğan Güldenoğlu, B. N.

				Metinlerin farklı uzunluklarda olması	1
Metne ilişkin açıklama	Yazar ve şairlere ilişkin bilgi verilmesi	1 3	İzlek-izlek/İzlek-metin ilişkisi	İzleklerin (temaların) sırasının uygun olması	1
				Metinlerin izleklerle uyumlu olması	1
İzlek-metin/Metin-metin ilişkisi	İzleklerin ve izleklere bağlı olarak da metinlerin birbirinden kopuk olması	4	İzlek-izlek/İzlek-metin ilişkisi	Aynı izlekteki metinlerin birbiriyle uyumlu olmaması	2
Metnin seçimi	Kendi kültürümüzü yansıtan metinlerin sayıca az olması	1	Metnin seçimi	Metin sayısının az olması	1

Tablo 2'ye bakıldığında Türkçe ders kitabındaki metinlerin olumsuz bulunan özelliklerine ilişkin öğrencilerin görüşlerinin üç, öğretmenlerin görüşlerinin ise dört kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kategorilerden ilki olan metnin çocuğa göreliliğine ilişkin elde edilen alt kategorilerde, öğrenci ve öğretmen görüşlerinin önemli ölçüde benzerlik gösterdiğini söylemek olanaklıdır. Bu bağlamda **metinlerin uzunluğunun uygun olmaması** öğrenciler tarafından sıklıkla dile getirilirken bazı öğretmenler tarafından da **metinlerin uzun olduğu** görüşü vurgulanmaktadır.

Ö14: Metinlerin her şeyini çok seviyorum, hikâyesini ama kısa olmalarını sevmiyorum.

Ö16: Mesela kitabımızda geçen bazı şiirler kısa oluyor, bence bunlar daha uzun olmalı.

Ö10: Metinler gereğinden fazla uzun olabiliyor ve altında kısaltılmıştır yazıyor, bu kısaltılmış hali ise ben uzununu düşünemiyorum. Ve dersi, bizim sınıftan örnek vermek gerekirse, işte uzun oluyor, öğretmen her birine okuması için zaman veriyor işte. Sadece okuyacaklar, yani görevi olanlar dinleyebiliyor, diğerleri sıkılıyor, resim çiziyor ya da kendi aralarında konuşuyorlar.

K4: Çocuklar parçayı okumak istemiyor, ilgisini çekmediği için okumak istemiyor. Bir de maalesef uzun parçalar, üç dört sayfa.

Elde edilen öğrenci ve öğretmen görüşlerinde de görüldüğü gibi ders kitabındaki metinler, uygun uzunlukta olmaması nedeniyle eleştirilmektedir. Yukarıdaki öğretmen görüşünde dile getirilen ve öğrencilerin görüşleriyle de koşutluk gösteren bir başka alt kategoride ise **metinlerin ilgi çekici olmadığının** ve **bazı metinlerin çocuksu olduğunun** belirtildiği görülmektedir.

Ö13: Metinler bence çok sıkıcı.

Ö10: Konu ilgi çekmiyor çünkü biz genellikle işte bilimkurgu, fantastik ya da eğlendirici, güldürücü, komik şeyleri seviyoruz ama bazıları öyle olmuyor.

Ö4: Bazı metinler o kadar çocuksu oluyor ki yani insan böyle sıkılıyor, eğlenmek istiyor. Yani ben bilimkurguyu severim, bilimkurgu da güzel ama bazı metinleri çok uzatıyorlar.

Ö1: Genellikle Türkçe kitabında çok bebeksi, benim kardeşimin okuyacağı hikâyeler var.

Elde edilen öğrenci görüşlerinde ders kitabındaki metinler “sıkıcı, konusu ilgi çekici olmayan, çocuksu, bebeksi” biçiminde nitelendirilmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin görüşlerinde ortaklaşan ifadelerde ise “metinleri okurken eğlenmek, gülmek; onları ilgiyle okumak” gibi isteklerin öne çıktığı, metin türü olarak da “bilimkurgu”nun dile getirildiği görülmektedir. Metinlerin çocuğa göreliliğine ilişkin olarak öğretmenlerin de benzer görüşleri (**metinlerin çocuğun ilgisini çekebilecek yazınsal nitelikte olmaması, bazı bilgilendirici metinlerin ilgi çekici olmaması**) bulunmaktadır.

K5: Metinler çocukların ilgisini çekmiyor, ... onların dünyasına hitap eden bir metin yok yani. Böyle metinler olmamalı, evrensel değerleri kavratmaya yönelik olmalı.

K2: Bazı metinler oluyor, benim bile sıkıldığım. Bir de yani dinleme metni bu, çocuklardan bunu dinleyip üzerine etkinlik yapmaları isteniyor.

K3: Bilgilendirici metinde çok önemli zaten metin seçimi. Yine o yabancı dildeki kitaplardan örnek vereceğim ama yani adam dinozorları anlatmış mesela, harika, müthiş bir şey yani. Zaten bilgilendirici metin yoğun, özgün yoğun bilgi var, bir de konu kötü oluyor.

Öğretmenlerin görüşlerinde de öğrencilerle benzer biçimde metinlerin “dikkat çekici olmadığı, konusuyla öğrencinin ilgisini çekmediği, sıkıcı olduğu” belirlemelerine ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmen ve öğrenciler, metinlerde yer alması beklenen anadili duyarlılığına ilişkin olarak da eleştirilerde (**metinlerde yabancı kökenli sözcüklerin olması**) bulunmuşlardır.

Ö2: Kitabın içindeki metinleri çok sevmiyorum çünkü Türkçe kitabı olmasına rağmen, isminden de belli ama İngilizce kelimeler de kullanılıyor. Bunu pek tutmuyorum, bunun taraftarı değilim yani.

K5: Mesela metinlerde çok fazla Arapça sözcükler, bunu sözcük çalışması bölümünde, etkinlikte öğrense bile günlük hayatta kullanmayacağı için o Arapça, Farsça sözcükleri orada koymuşsun, koymamışsın hiçbir anlamı yok yani.

K9: Hem içerik hem de kullanılan dil açısından uygun olmayan metinler ders kitabında yer almamalı ama bir bakıyorsun metnin tamamı üç yüz-dört yüz kelimelikse, içinde en az yetmiş tane yabancı kelime var. Bu, sınıf içine bile gelmemesi gereken bir şey bence, sadece bizim öğretmenliğimize bırakılmayacak kadar önemli.

Elde edilen bulgularda metinlerdeki yabancı kökenli sözcük kullanımına yönelik olarak öğrenci ve öğretmenlerin ortak bir bakış açısına ve eleştiriye sahip oldukları görülmektedir. Metinlerin çocuğa göreliliğine yönelik olarak ele alınan son alt kategoride ise bazı **metinlerin kısaltılmış olması** öğrenciler tarafından eleştirilmektedir.

Ö5: Böyle mesela çok güzel bir metin var, onu kısaltıyorlar, ondan sonra devamı gelmiyor. O çok kötü bir şey yani devamı gelmiyor, bu çok gıcık bir şey oluyor.

Öğretmenlerden farklı olarak bazı öğrenciler, kısaltılmış metnin ders kitabında yer almasının uygun olmadığına bu kullanımın metnin devamının beklenmesine başka bir deyişle metnin sonuna ilişkin beklentinin karşılanamamasına neden olduğuna yönelik görüş bildirmiştir.

Türkçe ders kitabındaki metinlerin olumsuz bulunan özellikleri arasında öğretmenler de öğrencilerden farklı bir görüş ortaya koyarak **bazı metinlerin, yazınsal türünün özelliklerini iyi biçimde yansıtmadığına** ilişkin belirlemelerini dile getirmişlerdir.

K2: Metin türü mesela işte neydi, “sohbet” diyor mesela ama aşırı bilgi içeriyor. Yani neredeyse makaleye yakın metin türü, çocuktan bunu ayırt etmesi isteniyor. Ben okuyorum, yani diyorum makale de olabilir. Bunun çok ayrıncı olması gerekiyor madem öyle.

K5: Mesela çocukların şunu yaptığı çok oluyor, yani bir metnin türünü seçemedikleri. Çünkü öyle metinler var ki içinde masal unsurları da var, hikaye unsurları da var. “Hocam, biz buna ne söyleyeceğiz?” diyor mesela çocuk. En belirgin özellikleri içeren metinler maalesef koyulmamış, yani seçici davranılmamış bu konuda. Çocuk ikilemde kalırsa o türün özelliklerini nasıl kavrar? ... türün özelliklerini tam yansıtamamışlar.

Elde edilen bulgularda metnin türüne özgü özellikleri iyi biçimde yansıtan örneklerin ders kitabında yer almasına yönelik öğretmenlerin eleştirilerine ulaşıırken bu durumun öğrencilerin ikilemde kalmasına neden olduğu da belirtilmiştir. Metinlerin olumsuz özelliklerine ilişkin ulaşılan diğer bir kategoride ise öğrenci ve öğretmen görüşleri ortaklık göstererek “izlek-metin ilişkisine” yönelik eleştiriler dile getirilmektedir.

Ö6: Metinleri genel olarak pek sevmiyorum nedeni ilk başta üniteye giriyorsun, ünitenin başında üniteyle alakalı bir konu var, sonra bir yandan çok ayrı bir konuya geçiyor, metin yani. Çoğunlukla çok alakasız metinler yazıyorlar üniteyle.

Ö4: Metinlerin kesinlikle kopukluğu kötü mesela. Ne bileyim yani, uzay bölümünden hemen yemek bölümüne geçen bir kitabı düşünebiliyor musunuz? Yani pek alakasız oluyor.

K6: Tema esasına göre ders işlendiği için metinler arasında bağlantı kurulamamış.

K8: Metinden metine geçerken aynı tema içerisinde olsa bile hem görsel olarak hem metnin konusu olarak çok farklı. Örneğin 1920 yıllarını anlatan bir metinden sonra günümüze yakın bir zamana geliyor ve o aradaki zaman farkı, yaşantı farkı... Çocukların ondan ona geçince bir belki alışma evresinin sıkıntılı olabileceğini düşünüyorum. Biraz daha böyle yakın hem görsel hem konu olarak bu geçişin arası biraz daha düzgün tutulabilirdi diye düşünüyorum.



Türkçe ders kitabındaki metin, soru ve etkinliklerin öğrenci ve öğretmen görüşleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi / Doğan Güldenöğlü, B. N.

Elde edilen bulgularda Türkçe ders kitabında “izlek-metin/metin-metin ilişkisi”nin sağlanmadığı, bu nedenle **izleklerin ve aynı izlekteki metinlerin birbiriyle uyumlu olmadığı, metinlerin birbirinden kopuk olduğunun** dile getirildiği görülmektedir. Son olarak Türkçe ders kitabındaki **metin sayısının az olmasına** ilişkin öğretmen ve **kendi kültürümüzü yansıtan metinlerin sayıca az olmasına** yönelik de öğrenci görüşleri yer almaktadır.

K1: Ben büyük bir sıkıntı yaşıyorum, 5. sınıflarda dilbilgisi konusu az olmasına rağmen metin sayısı da az.

Ö4: Yani daha çok kültürümüzle alakalı şeyler de vermiyorlar bize yani mesela bilim adamları hakkında şeyler, işte Amerika bunu yaptı, işte İtalya bunu yaptı, işte Afrika bunu yaptı diye haberler sunuyorlar, neden Türkiye yok? O benim çok sınırimi bozuyor.

Ders kitabındaki metinlerin sayıca yeterli düzeyde olması dersin öğretmen tarafından en iyi biçimde planlanabilmesi için gerekli görülmektedir. Bu süreçte anadilimize ve kültürümüze yönelik duyarlıkların sunumunda da eksiklerin olduğu öğrenci görüşünde dile getirilmektedir.

## 2. Türkçe ders kitabındaki sorular ve etkinlikler

Türkçe ders kitabındaki sorulara ve etkinliklere ilişkin öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri iki alt başlık (Türkçe ders kitabındaki soru ve etkinliklere ilişkin olumlu ve olumsuz özellikler) çerçevesinde açıklanırken her bir alt başlıkta yer alan kategori, alt kategori ve sıklıklar ise çizelgelerde sunulmuş, ardından bunları örnekleyen doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

### 2.1. Türkçe ders kitabındaki sorulara ve etkinliklere ilişkin olumlu özellikler

Öğrenci ve öğretmenlerin soruların ve etkinliklerin olumlu özelliklerine yönelik çeşitli görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Soruların ve Etkinliklerin Olumlu Özelliklerine İlişkin Öğrenci ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Dağılımı

Öğrenciler			Öğretmenler		
Kategoriler	Alt Kategoriler	Sıklık (f)	Kategoriler	Alt Kategoriler	Sıklık (f)
Uygulamaya yönelik soru ve etkinlik	Eğlenceli soruların/etkinliklerin olması	13	Soru ve etkinliğin çocuğa göreliği	Nitelikli soruların/etkinliklerin olması	5
	Araştırma gerektiren soruların olması	2			
	Gelecek derse hazırlık çalışmalarında sunum etkinliklerinin olması	1			
Soru ve etkinliğin çocuğa göreliği	Metinle ilgili soruların/etkinliklerin zor olmaması	3	Metnin çocuğa göreliği	Bazı bilgilendirici metinlerin ilgi çekici olması	4
				Metinlerin çocuğun ilgisini çekebilecek yazınsal nitelikte olması	3
	Bazı etkinliklerin eğitici olması	3		Metinlerin farklı uzunluklarda olması	1
	Soruların/etkinliklerin metinle ilgili olması	3		İzleklerin (temaların) sırasının uygun olması	1

Soru/etkinlik ve metin ilişkisi	Anlamı bilinmeyen sözcüklerle ilgili etkinliklerin olması	3	İzlek-izlek/İzlek-metin ilişkisi	Metinlerin izleklerle uyumlu olması	1
---------------------------------	---	---	----------------------------------	-------------------------------------	---

Tablo 3'e bakıldığında Türkçe ders kitabındaki soruların ve etkinliklerin olumlu özelliklerine ilişkin öğrencilerin görüşlerinin üç, öğretmenlerin görüşlerininse iki kategoriyle sunulduğu görülmektedir. Belirlenen kategorilerden ilki olan "uygulamaya yönelik soru ve etkinlik"e ilişkin görüşler üç alt kategoriyle (**eğlenceli soruların/etkinliklerin, araştırma gerektiren soruların ve gelecek derse hazırlık çalışmalarında sunum etkinliklerinin olması**) sunulmuştur.

Ö2: Sevdiklerim eğlenceli böyle, benim yapabileceğim gibi, hikaye tamamlama gibi alıştırmalar.

Ö4: Bazı etkinlikler hoş ama bence böyle şey, bazı bölümlerde şifre bulmaca var. Şifre bulma bence daha iyi oluyor, merak ediyorum. Yani zaten bir çocuğun en önemli özelliği merakıdır. Meraklı, her şeyi yapabilecek çocuklar var.

Ö13: Etkinliklerde güzel şeyler var. Örneğin böyle altta 1, 2, 3 diye sıralanıyor, sorular oluyor, yukarıda da kutucuklar oluyor, biz onları oraya yazıyoruz, eşleştirmeyi seviyorum.

Ö19: Ben en çok özet çıkarma etkinliğini seviyorum. Hikayeyi anlamış mıyım, anlamamış mıyım, çok iyi geliyor bana. ... En çok yazmadan hoşlanıyorum. Yazma bana çok iyi geliyor.

Ö21: Etkinliklerden en çok yazma seviyorum, kendimiz metin yazıyoruz mesela bu benim çok hoşuma gidiyor. Bir de bulmacaları çok seviyorum, çok güzel oluyor. Hem bilgilendiriyor hem eğlendiriyor etkinlikler.

Kitapta yer alan "öykü tamamlama/yazma, bulmaca çözme, resim çizme, eşleştirme yapma, özet çıkarma vb." uygulama yapmaya ve düşündürmeye olanak sağlayan nitelikteki soru ve etkinliklerin, öğrenciler tarafından **eğlenceli** bulunduğu için sevildiği görülmektedir. Öğrencilerin görüşlerine göre uygulama yapmalarına olanak sağlayabilecek bir başka alt kategori de **araştırma gerektiren sorular** olarak belirlenmiştir.

Ö13: Zor soruları da seviyorum, kitaplardan araştırmayı da seviyorum. Mesela ben çoğu ödevlerimi evimde internet olmadığı için ablamın 10. ya da 9. sınıftaki kitaplarından araştırıyorum. Son sorulara doğru biraz daha zor oluyor, bizim araştırmamız için yani yol gösteriyor.

Ö20: Ben zor, değişik soruları severim. ... Araştırmayı seviyorum ben, öğrenmiş oluyorum, bu da ileride bize katkıda bulunur.

Elde edilen bulgularda Türkçe ders kitabındaki soru ve etkinlikler yoluyla araştırma yaptıklarını, anlama ve anlatma becerilerini devindirerek sunum hazırladıklarını belirten öğrencilerin görüşleri öne çıkmaktadır. Türkçe ders kitabının **gelecek derse hazırlık çalışmalarındaki sunum etkinliklerini** sevdiğini belirten öğrencinin görüşü ise şöyledir:

Ö7: Yani bir gelecek derse hazırlıklar bizim sunum yapmamızı etkiliyor, bu sunumlar artı puan yani artı almamızı etkiliyor. Yani biz bunları yapınca mutlu oluyoruz hem hoşumuza gidiyor, eğlenceli geliyor. Yani kartonlara bir şeyler yapıştırıyoruz, onları sunuyoruz arkadaşlarımıza ki bunu yaparken de herkes eğleniyor. Böyle tiyatro oyunları gibi de yazabiliyoruz bazen.

Böylece öğrencilerin uygulama yapmalarına, araştırırken düşüncelerine ve eğlenmelerine olanak tanıyan soruları ve etkinlikleri istekle yaptıkları ve bunları olumlu duygularla tanımladıkları görülmektedir. Bazı öğretmenler de öğrencilerle benzer biçimde Türkçe ders kitabındaki soruların ve etkinliklerin **nitelikli olduğunu ve metinle ilişkili olduğunu** belirtmişlerdir.

K2: Etkinlik sorularını beğeniyorum. En beğendiğim şey şu, yani tamamen dilbilgisine yönelmemiş, onun yerine daha fazla yazı yazdırıyor. Öğrenciye çok fazla fikrini soruyor. Yer bırakıyor yazmaları için, hepsiyle ilgili düşüncelerini açıklayacak kısımları var öğrencilerin. Mesela "Bununla ilgili sunum yapın." diyor. Grup ödevi verdim, hepsi araştırdı. Bir tane sunucuları vardı, bunu sunum yaptılar, en son da işte yaptıkları kartondan sunumlarını sınıf panosuna astılar mesela. Hepsini, buradaki insanları öğrenmiş oldu, az çok kim olduğunu öğrenmiş oldu. Yani bu güzeldi.

K1: Öğrencinin konuşmasına, duygularına, düşüncelerine olanak sağlayan sorular. Araştıran, düşünen, soruşturan, sorgulayan bireyler yetişmesine olanak sağlıyor.

Türkçe ders kitabındaki metin, soru ve etkinliklerin öğrenci ve öğretmen görüşleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi / Doğan Güldenoğlu, B. N.

K6: Özellikle günlük hayatla ilişkilendirme ve yaratıcı düşünme konusunda ayrıntılı sorular var. “Siz kahramanın yerinde olsaydınız ne yapardınız?” ya da “Bu metne bir son yazsaydınız, ne yazardınız, ne söylediniz?” gibi. Yani üst düzey düşünme becerilerine daha çok yer verilmiş.

K2: Hazırlık soruları tamamen metne yönelik, yani şey, öğrenciyi metne hazırlıyor, o açıdan ben çok beğeniyorum hazırlık çalışmalarını. Metinle ilgili soruların olması daha uygun zaten.

K8: Sorular ve etkinlikler konusunda da bir sıra var; metne geçmeden önce hazırlık çalışması soruları, metinle ilgili tema soruları, değerlendirme soruları. Bunun oluş sırası güzel, aşamalı bir şekilde yapılması da hoş. Tabi ki bütün kazanımları içine alacak soruların olması çok zor bir metinde. Ama metne dayalı sorularda bir sıkıntı olmadığını düşünüyorum. Hem bunu uygulamaya dökme açısından hem de metni anlama konusunda öğrencilerin seviyesine uygun soruların olduğunu ve cevaplarımı da bu şekilde aldığımı düşünüyorum.

Öğretmenler, “öğrencilerin düşünmesine, araştırma yapmasına, sorgulamasına, kendisini ifade etmesine, bu bağlamda sunum yapmasına, yazma çalışmaları yapmasına, okuduğu metindeki kahramanla duygudaşlık kurmasına ya da metin için farklı bir son oluşturmaya” olanak sağlayan soruların ve etkinliklerin Türkçe ders kitabında bulunduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Türkçe ders kitabındaki soru ve etkinliklerin her metin için belli bir düzende sıralandığı ve bunların metinle ilişkili olduğu da öğretmenlerin görüşlerinde belirtilmektedir. Türkçe dersinin metne yönelik yürütülmesi nedeniyle ele alınan soru ve etkinliklerin metinle uyumlu olmasının gerekliliği, öğretmenlerin görüşleriyle de örtüşürken ders kitabında her metin için aynı sıranın izlenmesinin ve özellikle metne hazırlık çalışmalarının uygunluğunun da dile getirildiği görülmektedir.

Türkçe ders kitabındaki soruların ve etkinliklerin çocuğa göreliliğine ve metinle ilişkili olmasına yönelik belirlenen alt kategorileri (**eğitici olması, zor olmaması, metinle ilgili olması** ve ders kitabında **anlamı bilinmeyen sözcüklere ilişkin çalışmaların yer alması**) örnekleyen öğrenci yanıtlarından bazıları ise şöyledir:

Ö20: Etkinlikte bizi düşündürücü olması çok güzel, etki çok önemli, katkı da sağlıyor.

Ö8: Etkinlikler konusunda şöyle düşünüyorum, bence zor değil ama yani çalışana zor değil. Çalışmaya tabi ki zor ama ya bence zor değil yani metinle alakalı bazı sorular dediğim gibi yani metne göre cevaplayabiliriz.

Ö13: Etkinlikleri seviyorum, metne göre yapılmasını da seviyorum, bilgilendirici olmasını da seviyorum. Genelde etkinlikler ya da sorular metne göre oluyor.

Türkçe ders kitabındaki bazı soru ve etkinliklerin metinle ilgili, öğrencilerin düzeylerine uygun, eğitici/düşündürücü özellikte olduğu bazı öğrencilerin görüşlerinde de bulgulanmıştır.

## 2.2. Türkçe ders kitabındaki sorulara ve etkinliklere ilişkin olumsuz özellikler

Öğrenci ve öğretmenlerin ders kitabındaki soruların ve etkinliklerin olumsuz özelliklerine yönelik çeşitli görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Soruların ve Etkinliklerin Olumsuz Özelliklerine İlişkin Öğrenci ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Dağılımı

Öğrenciler			Öğretmenler		
Kategoriler	Alt Kategoriler	Sıklık (f)	Kategoriler	Alt Kategoriler	Sıklık (f)
Soru ve etkinliğin çocuğa göreliliği	Anlaşılmayan/çelişkili ifadelerin olması	10	Soru ve etkinliğin çocuğa göreliliği	Sorularda ve etkinliklerde nitelik sorununun olması	6
	Bazı soruların/etkinliklerin işlevsel olmaması	4			
	Zorluk düzeylerinin uygun olmaması	3			

	Anlamı bilinmeyen sözcüklerin sorularda/ etkinliklerde de olması	3			
Soru/etkinlik ve metin ilişkisi	Metinle ilgili olmayan etkinliklerin/soruların olması	9			
Soru ve etkinliğin yazımı	Soruların/etkinliklerin altında boşluk bırakılmaması	2	Soru ve etkinliğin yazımı	Dilbilgisi konularının peş peşe verilmemesi	2
	Bazı soruların nasıl yanıtlanacağına ilişkin örneklerin olmaması	1			
	Anlamı bilinmeyen sözcüklerin sözlükten araştırılmasının istenmemesi	1		Etkinliklerin benzer olması	2

Tablo 4'e bakıldığında Türkçe ders kitabındaki soruların ve etkinliklerin olumsuz bulunan özelliklerine ilişkin öğrencilerin görüşlerinin üç kategori, öğretmenlerin görüşlerinin de iki kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kategorilerden ilkinde, kitapta yer alan soru ve etkinliklerin çocuğa göreliğinin sorgulandığı öğrenci yanıtları sunulurken kitapta bazı **anlaşılmayan, açık olmayan, çelişkili ifadelerin olduğunun** sıklıkla belirtildiği bulgulanmıştır.

Ö1: Genelde anlıyorum ama bazı sorularda büyüklerime sormadan edemiyorum. Bazı soruları büyüklerim de anlamıyor. Sonra anlayabildiğim kadarını yapıyorum.

Ö3: Bazı etkinlikleri eve ödev veriyorlar. Bazılarında ne yapacağımı anlamıyorum. Sonra anladığımı yazıyorum, okula gelip üstünden yine bir geçince doğru mu yanlış mı diye, "Aaa, öyle miymiş?" deyip hepsini silip yeniden yazıyorum bazen.

Öğrenci görüşlerinden de anlaşılacağı gibi soru ve etkinliklerde kullanılan dilin yeterince açık, anlaşılır olmadığı durumlarda öğrencilerin zorluk yaşadığı, çelişkide kaldığı ve böylece de bu nitelikteki soru ve etkinlikleri kendi ifadeleriyle "anlaşılmaz, saçma" buldukları görülmüştür. Öğrencilerin diğer eleştirilerine bakıldığında, **bazı soruların/etkinliklerin işlevsel olmaması, zorluk düzeylerinin uygun olmaması** ile **anlamı bilinmeyen sözcüklerin olması** alt kategorilerinin belirlendiği görülmektedir.

Ö9: Bazıları böyle sadece soru soruyor, böyle hiçbir şey katmıyorlar, kendimizi ona vermemizi, onu severek yapmamızı sağlamıyor, ilgimizi çekmiyor.

Ö13: Sorular bence anlamlı olmalı yani bize anlatmalı, güzel şeyler anlatmalı. Bazen "Neden buraya koymuşlar bu soruları?" diyorum.

Ö1: Bazen sıkıcı ve bebeci oluyor bazen de büyük kişiler yapamıyor. Mesela bir tane etkinlikte annemden zor bela yardım istedim, annem de yapamadı. Kendim artık eski öğrendiklerimden yaptım.

Ö6: Çoğunlukla metinlerdeki gibi anlamadığımız kelimeler orada da oluyor. Sorularda da oluyor, hem normal etkinliklerde de. Mesela bir cümle veriyor, orada bir kelimeyi boş bırakıyor, metni okuyoruz ama oraya yeniden bir şeyleri yazmamızı istiyor, yani sıkıcı oluyor biraz bunlar da.

Elde edilen bulgular öğrencilerin bazı soruları ve etkinlikleri "ilgi çekici, anlamlı ve yararlı bulmadığını" bazılarının da "sıkıcı, kolay ya da büyüklerin bile yapamadığı zorlukta" bulunduğunu göstermektedir. Soru ve etkinliklere yönelik olarak öğretmenlerin de benzer eleştirilerine ulaşılmış ve **sorularda/etkinliklerde nitelik sorununun olduğu** yönünde görüşler belirlenmiştir.

K7: Şimdi benim gözüm hep şöyle bir şey arıyor mesela üniversitedeyken son dönemde sınıf içerisinde yaptığımız eğitim derslerinde hep şunu gördük derse giren hocalarımızdan, "Muhakkak yeni yaklaşımlara uygun yöntemler, teknikler kullanılmalı, eski sistemlere artık son vermeli, yeni bir şeyler olmalı. Bunu da siz, yeni mezun olan arkadaşlar sağlayacaksınız." derlerdi bize. Şimdi mezun olduk, görev yerlerimize gittik "Kesinlikle böyle olmamalı, şöyle olmalı, ben böyle bir eğitim aldım,

Türkçe ders kitabındaki metin, soru ve etkinliklerin öğrenci ve öğretmen görüşleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi / Doğan Güldenöğlü, B. N.

bunu vermeliyim.” gibi çabalara giriyoruz ama hiçbiri gerçekten gerçekleşmiyor. Hani bir adım daha ileride, daha düşündürücü “Siz olsaydınız ne yapardınız?” gibi, metnin kahramanın yerine kendisini koyması gibi ifadeler güzel. Bunları görmeye başladık ama çok da fazla değil.

K9: Metinleri okuduğunda çocuk da anlayıp anlamadığını test edebilmeli. Düşünüp kendisinden birtakım şeyler ekleyeceği cevaplar vermesi gereken etkinlik sayısı çok az.

K5: Genellikle ağırlıklı anlamaya yönelik soru yani böyle üst düzey düşünmeye yönelik sorular böyle bir kaç metinde bir çıkıyor açıkçası. İşte “Siz ne düşünüyorsunuz bu konuda?” gibi ifadeler kullanılmış işte son birkaç soruda ama böyle çok üst düzey, çocuğun o yönünü ortaya çıkarabilecek nitelikte sorular yok.

Öğretmenler çocuğun etkin kılındığı, düşünerek, yorum yaparak, kendini kahramanın yerine koyarak, üst düzey düşünme becerilerini devindirecek soruların yeterli düzeyde olmadığı eleştirisini ortaya koymaktadır. Her ne kadar ders kitabındaki soru ve etkinliklerin niteliğini yükseltecek bazı çabaların olduğu görülse de (Bir önceki başlıkta sunulan öğretmenlerin olumlu görüşlerinin yanında) yukarıda örneklendiği gibi bunların yeterli sayı ve düzeyde olmadığı dile getirilmektedir. Bu anlamda öğretmenler tarafından yapılan eleştiriler de önemli bulgular arasındadır.

Türkçe ders kitabındaki soru ve etkinliklerin metinle olan ilişkisinin sorgulandığı bir diğer kategoride ise, **metinle ilgili olmayan ya da metinde verilmeyenlere ilişkin etkinliklerin/soruların** olduğu öğrenciler tarafından dile getirilmektedir.

Ö2: Ben soruları güzel bulmuyorum genellikle çünkü bazen söylenenleri anneme soruyorum, annem de “Elbet kitabın içinde vardır.” diyor, bakıyorum ama bulamıyorum. ... Etkinlikler pek alakalı olmuyor bazen metinle.

Ö3: Etkinlikleri çoğu zaman beğenmiyorum çünkü genelde hikayelerden kopuk oluyorlar.

Öğrencilerin metinle ilişkili olmayan soru ve etkinliklere ilişkin de olumsuz görüşleri yukarıda örneklenmiştir. Son olarak Türkçe ders kitabındaki soruların ve etkinliklerin biçimsel olarak yazımına ilişkin kategoriye ise hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin görüşlerinden ulaşılmıştır. Öğrencilerin görüşleri üç alt kategoriyle (**bazı soruların nasıl yanıtlanacağına ilişkin örneklerin olmaması, soruların/etkinliklerin altında yanıtlanması için boşluk bırakılmaması, anlamı bilinmeyen sözcüklerin sözlükten araştırılmasının istenmemesi**) sunulmuştur.

Ö3: Yani diğer ders kitaplarında başka derslerin kitaplarında etkinliklerde yani genellikle şey oluyor, böyle örnek oluyor nasıl yapacağımıza dair, eğer ne yapacağımız pek açık değilse. Ama Türkçe kitabındaki bazı sorularda hiç örnek falan yok, hiç yazı da yok, full boşluk var. Ne yapacağımızı bazen anlayamayabiliyoruz.

Ö7: Kitaptaki soruların cevapları için yer bırakmamışlar, bazı arkadaşlarım onları deftere yazmak zorunda kaldılar. Yani soru yazmışlar direkt, alt alta yazdıkları için yer kalmamış.

Yukarıdaki öğrenci görüşlerinden yapılan alıntılarda, aslında öğrencilerin ne kadar dikkatli oldukları ve bunu ders kitaplarından da bekledikleri somutlanmaktadır. Öğrenciler ders kitabına belli bir önem, değer biçerek yaklaşmakta bu nedenle ders kitabının hazırlanması sürecindeki bazı durumları özellikle dile getirmektedir. Örneğin “yazma çalışmalarının verildiği bölümlerde bazı örneklerin sunulması, soruların yanıtlanmasının istendiği yerlerde öğrencilerin yazması için gerekli boşlukların bırakılması” öğrenciler tarafından belirtilmektedir. Bu kategorideki öğretmenlerin görüşleri de **dilbilgisi konularının peş peşe verilmemesi** ve **etkinliklerin benzer olması** alt kategorileriyle sunulmuştur.

K2: Dilbilgisi konuları o kadar parça parça ki yani şey düşünülmemiş, biz bu çocuklara kitaptan işliyoruz ama deftere de yazdırıyoruz sonuçta. Geçen bir tane metin okuyoruz, noktayı anlatıyor ama sonra arada mesela, tamamen atıyorum şu anda, öznel anlam giriyor mesela, bunu anlatıyorum. Öznel cümleyi anlatıyorum, arkasından virgüli anlatıyorum. Şimdi ben bu çocuğun defterine yazdırırken nasıl yazdırmalıyım? “Nokta, öznel anlatım, virgül”... Şöyle yaptım ben de temanın tamamına bakıyorum, noktalama işaretleriyle ilgili kaç tane noktalama işareti vermiş; en başta onu anlatmak zorundayım. ... Çocukların defterinden örnek getirseydim bir tane keşke, “Noktalama İşaretleri Bölüm 1, Noktalama İşaretleri Bölüm 2” var. Başlığa bakar mısınız? Kavram haritası oluşmuyor çocukta. Mesela “Cümlede anlam konusunu işledik mi?” diyorum, “Hayır.” diyor. Çünkü öyle bir başlıkta görmedik, “Öznel cümle-Nesnel cümle” demişim ben. Onun cümlede anlam olduğunu bilmiyor çünkü öyle başlıkla ayrı ayrı şey yapmamış.

K5: Etkinlikler de birbirinin tekrarı ve çocuk bundan sıkılıyor. Etkinlik sürekli birbirini tekrar ediyor yani parça, sözcük çalışması, işte ana fikir çalışması, yazı yazma çalışması hep böyle birbirini tekrar eden “Of, yine mi!” falan diyen çocuklar çok oluyor yani.

Elde edilen son bulgularda öğretmenler, soru ve etkinliklerin tek düze bir anlayışla sunulmasının ders kitabının öğrencilerin gözünde “sıkıcılaştığını”, kendi bakış açılarında ise ardışık bir sıra izlemediği eleştirilerini ortaya çıkardığını dile getirmektedir.

### **Tartışma ve sonuç**

Bu bölümde öğrenci ve öğretmenlerin 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’ndaki metinler ile soru ve etkinliklere yönelik görüşlerinden elde edilen sonuçlar bütüncül bir bakış açısıyla alanyazın tanıklığında iki başlık altında tartışılmıştır.

### **Türkçe ders kitabındaki metinlere ilişkin sonuçlar**

Türkçe ders kitabındaki metinlere yönelik elde edilen sonuçlara bakıldığında, öncelikle ders kitabının çeşitli metinleri sunması özelliğiyle öğrenciler tarafından olumlandığı görülmektedir. “Öğrencilerin okuması” ve “onları bilgilendirmek” amaçlı ders kitabında verildiği öğrenciler tarafından belirtilen metinlerin herhangi bir tür ayırımına gidilmeden yalnızca ders kitabında sunulduğu için genel olarak sevildiği belirlenmiştir. Bu sonuç, Türkçe dersinin metin odaklı sürdürülen yapısı açısından önemli görülmektedir.

Metinlerin türüne ve çocuğa göreliğine ilişkin elde edilen sonuçlara bakıldığında ise öğrenciler, bilgilendirici metinlerle daha istekle buluştuklarını belirtirken gerekçelerini “okudukları bu metinlerden bir şeyler öğrenmeleriyle” dile getirmişlerdir. Bu durumun öğrencilerin Türkçe ders kitabında okudukları metinlerden mutlaka bir ders çıkarmalarının ya da yeni bir bilgi edinmelerinin gerektiği algısının kendilerine duyumsatılmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Eğitim anlayışında ders kitabının yalnızca “öğretmek” kavramıyla birlikte ele alınması nedeniyle öğrenciler tarafından ders kitabında yer alan metinlerin de amacı doğrudan “öğretmek” olarak algılanmaktadır. Bu doğrultuda hem öğretmenler hem de aileler tarafından öğrencilere sunulan dönütler de öğrencilerin “bilgilendirici metinlerin” daha önemli ve daha yararlı olduğunu düşünmelerine neden olmuş olabilir. Bu anlayış doğrultusunda bazı öğrencilerin dile getirdikleri “bilgilendirici metin” kavramının alanyazınla tutarlı olmadığı, bu kavramı kullanırken örnek verdikleri metinlerin aslında yazınsal türde olduğu da görülmüştür. Elde edilen bu sonuç doğrultusunda ise öğrencilerin severek, istekle okudukları ve okuma sonrasında da bir çıkarım yapmalarını sağlayan metinlerin hepsinin bilgilendirici metin olduğuna yönelik yanlış bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Bazı öğrenciler yazınsal metinlerin kurgusal olmaları nedeniyle kendilerine bir şey katamayacağını düşünürken bu bağlamda öğrencilerin ders kitabında sevdikleri bir metnin ise ancak bilgilendirici metin olabileceğine yönelik algıları da bu çalışmada ulaşılan önemli sonuçlar arasındadır.

Ders kitaplarında yer alan yazınsal metinlerin niteliği, çocuğa göreliği, başka bir deyişle seslendiği yaş düzeyinin ilgilerine ve gereksinimlerine uygunluğu da tartışılan bir konu olduğu için 5. sınıfa değin ders kitaplarında yer alan kurgusal metinlerin çocuklar tarafından ne ölçüde sevildiği de düşündürücüdür. Metinlerin “çocuksu” bir nitelikte olmasıyla öğrencilerin kurgusal metinlerden uzaklaşıp bilgilendirici metinlere daha çok yöneldikleri de düşünülebilir. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin çeşitli açılardan incelendiği ve yazınsal niteliğinin sorgulandığı araştırmalarda da (Açık-Önkas, ve Günay, 2015; Akyol, 2008; Arı, 2011; Aslan ve Doğu, 2015; Baş ve İnan-Yıldız, 2015; Canlı, 2015; Çakır, 2009, 2013; Çiçek ve Alcellat, 2014; Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007; Demir ve Girmen, 2010; Demirel, 1996; Dilidüzgün, 2004; Evren, 2008; Karadağ ve Kurudayoğlu, 2010; Karakus., 2014; Kolaç, 2003, 2009; Kurt, 2018; Küçük, 2005; Lüle-Mert, 2011, 2012, 2013; Payza, 2015; Saltık, 2018; Sanlı, 2006; Solak ve Yaylı, 2009; Somuncu, 2008; Uz-Erşahin, 2009; Yapıcı, 2004; Yazıcı-Okuyan, 2012; Yıldırım, 2011; Yılmaz ve Korkmaz, 2017) metinlerin, birçok açıdan çocuk için yeterli ve uygun olmadığı belirtilmiştir. Bu

belirlemeler sonucuyla günümüzde ders kitaplarına nitelikli yazınsal metinlerin eklenmesine yönelik bazı olumlu adımlar atılmıştır ancak hem bu metinlerin sayısının yeterli düzeye getirilemeyeşi hem de önceki yıllardaki ders kitaplarında, çocukların karşılaştıkları kurgusal metinlerin beklenen nitelikte olmaması hatta çoğunlukla çocuksu metinler olmaları nedenleriyle bir önceki sonuçla tutarlı olarak Türkçe ders kitabındaki kurgusal metinlerin öğrenciler tarafından “çocuksu, gerçekçi olmayan, eğlendirici” biçiminde tanımlandığı da görülmüştür. Oysa ulaşılan öğrenci yanıtındaki “çocuksu” kavramı ile alanyazındaki kavram arasında farklılık vardır. Öğrenci tarafından belli bir kurguya sahip metinlerin gerçek olmamaları nedeniyle çocuksu olduğu düşünülürken alanyazında (Dilidüzgün, 2000; Sever, 2015) bu kavram, çocuğa göre olmayan anlamında kullanılmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin Türkçe ders kitaplarında yaş ve gelişim özelliklerine uygun yazınsal nitelikli metinlerle buluşturulması için duyarlı olunması gerekmektedir. Bu duyarlılığın göz ardı edilmesiyle ders kitaplarında belli bir kurguya sahip fakat nitelik açısından yazınsallık ölçütlerini karşılamayan ve çocuğun gelişim düzeyinin altında kalan çocuksu metinlerle buluşan öğrencilerin, metinlerin türüne ilişkin kavram karmaşası yaşadıkları görülmektedir.

Yapılan açıklamalarla tutarlık gösteren bu araştırmanın bir diğer sonucu ise bazı öğrenci ve öğretmenler tarafından Türkçe ders kitabındaki metinlerin çocuğa göre olmadığını belirtilmesidir. Bu bağlamda çalışmadaki öğrenci ve öğretmen görüşlerinden metinlerin ilgi çekici olmadığı, öğrencilerin gelişim düzeylerine ve gereksinimlerine seslenmediği, yabancı kökenli sözcüklerin sıklıkla yer aldığı ve metinlerin uzunluklarının uygun olmadığı sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Ders kitabındaki metinlerin birçok özelliğiyle çocuğa göre olmasının gerekliliğinin öğretmenler tarafından da içselleştirildiği ve görüşlerinin de alanyazınla tutarlı olduğu görülmüştür. Ayrıca ulaşılan bu sonuçlar, alanda yapılmış olan önceki çalışmalarda da (Akar ve Batur, 2007; Demir ve Girmen, 2010; Epçaçan ve Okçu, 2009; Gün, 2012; Saltık, 2018) öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ders kitabında bilgilendirici metinlerin daha çok olduğuna ve metinlerin nitelik açısından yeterli olmadığına ilişkin ulaşılan sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Metinler ister bilgilendirici ister yazınsal nitelikte olsun, hepsinin çocuğun ilgisini çekebilecek konu, dil ve anlatım özellikleriyle sunulması bu bağlamda öğrencinin metni istekle okuyup ardından gelen soru ve etkinlikleri aynı istekle yanıtlamasına olanak tanınması böylece Türkçe dersine olan ilgisinin de devindirilmesi gerekmektedir. Bu süreçte konuyla öğrencinin ilgisini çekmeyen, yalnızca bilgi verme ya da belli bir ideolojiyi yansıtmaya amacıyla sunulmuş metinler ile içinde çok fazla yabancı kökenli sözcük barındıran metinlerin işlevsel olmadığı alanyazında (Aslan, 2006, 2010, 2013, 2014, 2016; Dilidüzgün, 2004, 2012, 2018; Güneyle, 2010; İşeri, 2007; Sever, 2013, 2015; Yörükoğlu, 1976'dan akt. Oğuzkan, 2013) belirtilmektedir. Bu nitelikteki metinler ders kitabında yer alıyorsa çalışmaya katılan bazı öğretmenler, bunları çok hızlı ele alıp daha nitelikli metinleri derse katmaktadır. Ancak bu duyarlık öğretmene özgü olacağı için çocuğa göre olmayan metinlerin ders kitaplarında yer almamasının gerekliliği bir kez daha öne çıkmaktadır. Bir öğretmen tarafından ders kitabındaki şiirlerin de beklenen nitelikte olmadığı önemle dile getirilirken diğer öğretmenlerin görüşleriyle de çocuğa göre olmayan özelliklerin hem yazınsal hem de bilgilendirici metinlerde görüldüğü belirlenmiştir. Bu nedenle Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin çocuğa göreliğinin birçok açıdan sınanmasının gerektiği düşünülmektedir.

Alanyazında Türkçe öğretiminin her sınıf düzeyinde öğrencilerin edinecekleri beceri bakımından birbirini bütünleyen aşamalı bir yaklaşımla sürdürülmesinin gerektiği vurgulanmaktadır. Bu süreçte temel gereçler olarak öğretici ve yazınsal metinler kullanılmaktadır. Metinlerin en önemli özelliği ise öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin gelişimini destekleyen, onlara metni yeniden yaratma sorumluluğu veren nitelikte olmasıdır. Belirtilen nitelikte olmayan, çocuğun duygu ve düşüncelerini devindirmesine, dilsel becerilerinin gelişimine olanak tanımayan, ilgi ve gereksinimlerine seslenmeyen, yazarın çocuk adına düşünüp sonuca vardığı metinlerle yapılandırılan dil öğretiminin amacına ulaşamayacağı bilinmektedir (Aslan, 2010, 2013, 2016; Dilidüzgün, 2004, 2012, 2018; Kavcar, Oğuzkan

ve Sever, 2005; Kuzu, 2004; Lüle-Mert, 2012; Okur, 2010; Sever, 2006a, 2006b, 2007c; Ünalın, 2001). Bu nedenle bazı öğrenciler tarafından metinlerin ilgi çekici bulunmaması, hatta alanyazınla koşut biçimde çocuksu metinlerin olduğunun belirtilmesi, Türkçe ders kitabıyla yapılan dil öğretiminin niteliğinin sorgulanması gerektiğini de ortaya çıkarmaktadır.

Türkçe öğretiminin bir başka amacı olan anadili sevgisi ve duyarlılığı edindirmenin önemli bir aracı olarak alanyazında yine yazınsal metinler öne çıkarılmakta ve çocuklarla buluşturulan bu metinlerde dilin anlam inceliklerinin çocuklara sezdirilmesi ile Türkçe kökenli sözcüklerin kullanımının yeğlenmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır. Belirtilen gerekliliklerin öncelenmediği, anadilinin söz varlığı ve etkili kullanımları açısından yetersiz olan metinlerle çocuğun buluşturulması durumunda ise kavramsal gelişiminin desteklenmesinin olanaklı olmadığı belirtilmektedir (Aslan, 2006, 2007b, 2017; Aslan ve Doğu, 2015; Dilidüzgün, 2004, 2012, 2018; Güneyli, 2010; İşeri, 2007; Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005; Kolaç, 2009; Sever, 2004b, 2004c; Sever, Kaya ve Aslan, 2011). Bu doğrultuda Türkçe derslerinde öğrencilerin bu duyarlılıkla yetiştirilmesine olanak sağlayabilecek metinlerin, bu metinlerin yer aldığı ders kitaplarının varlığı beklenirken tersine bir durumun söz konusu olduğu, ders kitaplarındaki metinlerin Türkçe sözcüklerin kullanımı açısından yeterli düzeyde olmadığı hem öğrenciler hem öğretmenler tarafından dile getirildiği görülmektedir.

Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin çocuğa göre olmadığı belirtilen sonuçlarda ise öğrenciler tarafından metinlerin uzunluklarının uygun olmadığı ve kısaltılmış metinlerin anlaşılmasında güçlük çekildiğinin dile getirildiği görülmektedir. Bu bağlamda ders kitaplarında kısaltılmış veya düzenlenmiş metinlerin yer almasının uygun olmadığı belirtilen alanyazındaki çalışmalarla (Açık-Önkaş, ve Günay, 2015; Aytas, 2001; Kolaç, 2009; Sever, Kaya ve Aslan, 2011; Yücelşen, 2014) bu araştırmada görüşme yapılan öğrencilerin yanıtlarının tutarlı olduğu görülmektedir. Türkçe öğretimi sürecinin etkin bireyleri olan öğrencilerin dilinden ders kitaplarındaki kısaltılmış metinlerin eleştirisinin yapılması, uygun biçimde kısaltılmayan metinlerin anlama ve anlatma becerilerine katkı yapmadığını göstermektedir. Bu nedenle çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun olabilecek uzunluktaki metinlerin ders kitaplarına alınmasının ve yazınsal nitelik açısından öğrencilerle buluşturulması önemli görülen metinlerde ise kurgunun tümüne yönelik bir kısaltmaya gidilmeden sadece başlangıç bölümünden bir parçanın ders kitabına alınmasının, devamının ise Türkçe dersinde öğrenciler tarafından okunmasının salık verilmesinin gerektiği düşünülmektedir. Bu süreçte öğrencilere kitabın tamamının okunmasına yönelik sunulan önerinin de doğrudan ders kitabına bir bölümü alınan ilgili metnin altında belirtilmesi uygun olacaktır. Metnin bir bölümünü okuyan öğrenci, metnin sonuna geldiğinde devamının okunmasına ilişkin bir öneri cümlesiyle ders kitabında karşılaşırsa, bunun öğrenciyi metnin devamını okumaya yönlendirebileceği düşünülmektedir. Tamamı ders kitabına alınmayacak nitelikteki bu metinlerin başlangıç bölümlerinden bir parçanın alınmasının daha uygun olabileceğinin belirtilmesinin nedeni ise, metnin anlam bütünlüğünün korunabilmesi ve her bölümden yapılacak olanlar alıntılarla metindeki merak öğesinin olumsuz etkilenmesinin önüne geçilebilmesi içindir. Bu biçimde ele alınabilecek metinler hem ders kitabında sayfa sayısı olarak çok fazla yer almayacak hem de devamının okunmasının doğrudan ders kitabında yazması, öğretmenler tarafından da salık verilmesiyle ve ders sürecinin bu okumanın tamamlanmasının ardından planlanmasıyla öğrencilerin merak duyguları devindirilebilecek, anlama ve anlatma becerilerinin gelişimine katkı sağlanabilecektir. Böylece uzun metinlerin ders kitabına alınmayacağı algısının da değişebileceği düşünülmektedir. Yazınsal nitelikli metinlerin sayfa sayısının fazla olması, Türkçe dersine katılmayacağı anlamına gelmemektedir. Önemli olan bu nitelikteki metinlerin uygun biçimde başlangıç bölümlerinin ders kitabına alınması ve ardından ders sürecinin buna göre planlanmasıdır. Bu süreçte önemli sorumluluk öğretmenlere düşerken ilgili metnin tamamının hazırlanacak uygun eğitim durumlarıyla derse katılması gerekmektedir.



Türkçe ders kitabındaki metin, soru ve etkinliklerin öğrenci ve öğretmen görüşleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi / Doğan Güldenöğlü, B. N.

Türkçe ders kitaplarındaki metinlere yönelik olarak elde edilen bir diğer sonuç ise ders kitabında çeşitli metin türlerinin sunulmasının öğretmenler tarafından olumlanmasıdır. Türkçe dersinde öğrencilerin çeşitli türdeki metinlerle (Coşkun ve Taş, 2008; Kolaç, 2009; Sever, Kaya ve Aslan, 2011) ve farklı uyaranlarla buluşturulmasının önemli olduğu bilinmektedir (Akın ve Çeçen, 2015; Aslan, 2010, 2011b, 2016, 2017; Hayran, 2010; Sever, 2006a, 2007a, 2007b, 2008, 2011, 2019; Sever, Kaya ve Aslan, 2011; Zorbaz, 2007). Bu durumla örtüşen biçimde öğretmenlerin yanıtlarının belirlendiği ve metin çeşitliliğine ilişkin farklı uyaranların da (karikatür, sav söz, deyim, mani vb.) ders kitaplarında ele alındığının belirtildiği görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinde olumlanan metin çeşitliliği, öğrencilerin farklı metin türlerini tanıması ve türler arasında karşılaştırma yapabilmesi açısından önemli görülmektedir. Ayrıca derste bu uyaranlarla okura iletilmek istenen anlamın öğrencilerin düşünerek bulmasına, yorumlamasına ve kendisine duyumsattıklarını dile getirirken anlama ve anlatma becerilerini geliştirmesine de olanak yaratılabilir.

Öte yandan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilen bir diğer sonuca bakıldığında, Türkçe ders kitabındaki metinlerin türlerini iyi biçimde yansıtan örneklerden seçilmediği de belirlenmiştir. Alanyazında Türkçe ders kitaplarındaki metinler yoluyla öğrencilerin çeşitli türlerle buluşturulmasının önemi ve bu nedenle ders kitaplarında farklı türlere yeterince yer verilmesinin gerekliliği belirtilmektedir (Arı, 2011; Aslan, 2017; Aytan ve Güneş, 2017; Baş, 2003; Çeçen ve Çiftçi, 2007; Kolaç, 2009; Konuk, 2018; Pilav ve Oğuz, 2013; Solak ve Yaylı, 2009; Şahin ve Bayramoğlu, 2016; Temizyürek ve Delican, 2016; Yılmaz ve Korkmaz, 2016). Bunun yanında ders kitabında yer alan metnin, örneklediği türün özelliğini de en iyi biçimde yansıtmaması gerekmektedir (Aslan, 2016; Çetinkaya-Edizer vd., 2018; Kolaç, 2009; Okur, 2010; Saltık, 2018; Sever, 2004c, 2007b). Bu nitelikteki metinlerle öğrencinin, ele alınan türün özelliklerini içselleştirebileceği; tersi bir durumda ise öğretmenlerin görüşlerinde de belirtildiği gibi çelişkide kalınarak beklenen öğrenmenin olumsuz etkilenebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin çeşitli türlerden seçilmesinin yanında türe özgü özellikleri tam olarak yansıtan nitelikte olmasının gerekliliği de öne çıkmaktadır.

Öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerinden ulaşılan ortak bir sonuçta ise Türkçe ders kitabında çoğunlukla “izlek-metin/metin-metin ilişkisi”nin sağlanamadığı ortaya çıkmaktadır. Bilindiği gibi Türkçe ders kitabındaki metinler, çeşitli izlekler altında sunulmaktadır. Bu izleklerdeki metinlerin de birbirleriyle uyumlu olmasının gerekliliği, ders kitabının bütünselliğinin sağlanması ve öğrencilerin de metinler arası bağlantı kurabilmesi açısından önemlidir. Alanyazındaki çalışmalarda da (Coşkun ve Taş, 2008; Okur, 2010) bu bağlantının öğrenci tarafından yapılandırılabilmesi ve ilgili izleğin içselleştirilebilmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda izlek ve metin ilişkisinin yanında aynı izlekte birbirini izleyen metinler arasında da bu uyumun, bağlantının, anlamlı bir geçişin sağlanmasına dikkat edilmesinin gerektiği düşünülmektedir.

### **Türkçe ders kitabındaki soru ve etkinliklere ilişkin sonuçlar**

Öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında, benzer sıklıklarda Türkçe ders kitabındaki soru ve etkinliklerin çeşitli açılardan uygun bulunduğu, bazı yönleriyle de eleştirildiği görülmektedir. Bu bağlamda ilk olarak ders kitabında öğrencilerin uygulama, araştırma ve sunum yapmalarına, bu süreçte düşünmelerine ve eğlenmelerine olanak tanıyan soru ve etkinliklerin hem öğrenci hem de öğretmenler tarafından olumlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencileri düşünmeye yönlendiren ve onların üst düzey düşünme becerilerini devindirip geliştirmelerine, dilsel becerilerini kullanmalarına olanak tanıyan uygulamaya dönük soru ve etkinliklerin önemi alan uzmanlarınca sıklıkla belirtilmektedir (Aslan, 2010, 2011a, 2016; Bozkurt, Uzun ve Lee, 2015; Güneş, 2015, 2017; Dilidüzgün, 2009, 2010a, 2010b, 2013, 2015, 2017; Dilidüzgün, ve Aydın-Gönül, 2017; Dilidüzgün ve Cihan-Uz, 2003; Eroğlu ve Kuzu, 2014; Dilidüzgün, Karagöz ve Genç, 2016; Karadağ, 2019; Lüle-Mert, 2014; Sever, 2004c, 2006a; Ülper, ve Yalınkılıç, 2010). Öğrencilerin devingen yapılarına uygun,

eğlenirken düşünme becerilerini de geliştirebilecekleri, uygulama yapmalarına olanak sağlayabilecek nitelikte soru ve etkinliklerin ders kitaplarında yer alması önemli görülmektedir. Bunun göz önüne alınmasıyla Türkçe ders kitaplarındaki “öykü tamamlama, bulmaca çözme, resim çizme, eşleştirme yapma, özet çıkarma vb.” içerikteki soru ve etkinliklerin de günümüzde sayıca artırıldığı görülmektedir. Bu durum sonucunda da öğrenciler tarafından sevilen soru ve etkinlikler olarak bunların dile getirildiği belirlenmiştir. Başka bir deyişle öğrencilerin eğlenirken düşünmelerine, kendilerini ifade etmelerine olanak tanıyan soru ve etkinlikleri olumlu duygularla anımsadıkları görülmektedir.

Ancak benzer bir dağılımla elde edilen diğer sonuçta öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, soru ve etkinliklerde özellikle anlaşılmayan ifadelerin yer aldığına, soru ve etkinliklerin kendileri tarafından işlevsel bulunmadığına ve zorluk düzeylerinin de uygun olmadığına ilişkin sonuçlara da ulaşılmıştır. Öğrencilere sunulan metinlerde olduğu gibi soru ve etkinliklerde de kullanılan dil ve anlatım özelliğinin önemli olduğu bilinmektedir. Ancak Türkçe ders kitabındaki soru ve etkinliklerde anlaşılmayan, çelişkili ifadelerin kullanıldığına belirtilmesiyle çocuğa uygun bir dil ve anlatımın yeğlenmediği görülmektedir. Türkçe dersi, öğrencilerin anadillerinin gücünü, inceliklerini, zenginliklerini sezip bu özellikleri doğru biçimde sözlü ve yazılı olarak kullanma becerilerini geliştirebilecekleri bir ortam yaratır (Aslan, 2010, 2011b, 2016, 2017; Kavcar, 1999; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005; Sever, 2004a, 2004b, 2004c, 2006a, 2007a, 2007b, 2008b, 2011; Sever, Kaya ve Aslan, 2011). Bu nedenle öğrencilerden edinmesi beklenen bu becerilerin sunulduğu ders kitapları da aynı duyarlılıkla hazırlanmalıdır. Fakat Türkçe ders kitaplarının dil ve anlatım özelliklerinin ele alındığı çalışmalarda (Aslan, 2006; Çiçek ve Alcellat, 2014) bazı sorunların ve özensizliklerin olduğu, bu bağlamda ders kitaplarının öğrencilere anadili duyarlılığı edindirmede yeterli düzeyde olmadığı belirtilmektedir. Benzer biçimde bu araştırmada da ders kitaplarının dil ve anlatım özelliklerine ilişkin eleştirilere ulaşılmıştır. Böyle bir durumda ise öğrenci görüşlerinde de belirtildiği gibi ders kitabı, öğrencinin gözünde anlamsızlaşmakta, değerini yitirmekte ve dersin “zor, yapılamayacak güçlükte” olduğu kanısına yol açılmaktadır. Oysa gerek ders kitabındaki metinlerin gerekse soru ve etkinliklerin dil ve anlatım özelliklerinde açık, okuyanı çelişkide bırakmayacak, özenli bir biçim yeğlenmelidir. Böylece hem ders kitabının hem de Türkçe dersinin anlaşılabilirliğinin öğrencinin gözünde pekiştirilebileceği, derse ve anadiline olan sevgisinin artırılacağı, anadilinin doğru ve etkili kullanımının da öğrencilere sezdirilebileceği düşünülmektedir.

Elde edilen bir başka sonuç, Türkçe ders kitabındaki soru ve etkinliklerin bazılarının zor, bazılarının da çok kolay olduğunun öğrenciler tarafından dile getirilmesine yöneliktir. Soru ve etkinliklerin niteliğinin sınanmasındaki önemli özelliklerden birisi de zorluk düzeylerinin seslenilen yaş düzeyine uygunluğudur (Güneş, 2015, 2017). Bu uygunluğun sağlanmaması durumunda öğrenciye kazandırılmak istenenler, işlevselliğini yitirerek öğrencinin bakış açısında “sıkıcı, bebensiz, anlaşılması zor vb.” ifadelerle nitelendirilmektedir. Benzer biçimde Oryaşın (2020) tarafından 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelendiği ve konuya ilişkin öğrencilerin görüşlerinin alındığı çalışmada da ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrencilerin düzeylerine uygun olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle ders kitaplarındaki soru ve etkinliklerin zorluk düzeylerinin seslenilen yaş düzeyine uygun olması gerekmekte, bu gereklilik de dil ve anlatım özelliklerinin önemini yeniden ortaya çıkarmaktadır. Öğrenciler tarafından zor olduğu belirtilen soru ve etkinliklerin aslında kullanılan ifadelerin anlaşılmasında nedeniyle de bu şekilde tanımlanmış olabileceği başka bir deyişle öğrencilerin daha çok “anlaşılmasının zor olduğunu” belirtmeye çalıştıkları da düşünülmektedir. Ayrıca soru ve etkinliklerin ifadelerinin tutarlı olmasının gerekliliği yine öğrencilerin görüşlerinde dile getirilmektedir. Alanyazında Türkçe ders kitaplarındaki soru ve etkinliklere ilişkin belirlemelerin yapıldığı (Çiçek ve Alcellat, 2014) ve konuya ilişkin öğretmen görüşlerinin ele alındığı (Uygun ve Katrancı, 2013) çalışmalarda da öğrenciler tarafından yapılamayacak güçlükteki soru ve etkinliklerin ders kitabında yer aldığına belirlendiği görülmektedir.

Öğrenciler tarafından Türkçe ders kitaplarındaki soru ve etkinliklerin işlevsel olmadığı da belirtildiği görülmektedir. Bu sonuç da öğrencilerin ilgilerini çeken, istekle ve merak ederek yaptıkları, kendi ifadeleriyle “onlara bir şey katan” soru ve etkinliklerin ders kitabında yeterince yer almadığını göstermektedir. Bazı soruların ve etkinliklerin “ilgi çekici, anlamlı ve yararlı bulmadığına” yönelik öğrenciler tarafından dile getirilen bu eleştiriler, alanyazınla (Aslan, 2010, 2011a, 2016; Güneş, 2015, 2017; Dilidüzgün, 2009, 2010a, 2010b, 2013, 2015, 2017; Dilidüzgün, ve Aydın-Gönül, 2017; Dilidüzgün ve Cihan-Uz, 2003; Dilidüzgün, Karagöz ve Genç, 2016; Karadağ, 2019; Lüle-Mert, 2014; Sever, 2004c, 2006a; Ülper, ve Yalınkılıç, 2010) tutarlı biçimde onların ilgilerini çekebilecek, dilsel ve bilişsel becerilerini devindirip eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme gibi becerilerini geliştirebilecek, çıkarım ve yorum yapmalarına olanak sağlayabilecek, kendisini verilen metindeki karakterin yerine koyup duygudaşlık kurmasına ortam yaratabilecek soru ve etkinliklerin önemini somutlamaktadır. Türkçe ders kitabındaki bazı soru ve etkinliklerin belirtilen nitelikte olmaması, öğrencilerin bunların kendilerine bir katkı sağlamadığını düşünmelerine de neden olmaktadır. Bu süreçte dikkatli olunması gereken diğer nokta ise soru ve etkinliklerin metinle uyumlu olmasıdır. Öğrencilerin görüşlerinde de belirtildiği gibi soru ve etkinliğin niteliği ne kadar yüksek olsa da kullanıldığı bağlamda metinle ilişkilendirilmediği sürece öğrenciler için işlevselliği sağlanamayacaktır.

Öğrencilerin yanıtları doğrultusunda soru ve etkinliklerin işlevsel olmaması ile zorluk düzeyinin uygun olmadığına ilişkin belirlenen sonuçlar birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin görüşlerinin tutarlı olduğu, sonuçların birbiriyle örtüştüğü görülmektedir. Böylece araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, Türkçe ders kitaplarındaki soru ve etkinliklerin işlevselliğinin sağlanabilmesi için de öğrencilerin ilgilerini çekebilecek, dilsel ve bilişsel becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilecek, yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine olanak sunabilecek nitelikte soru ve etkinliklere daha çok yer verilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Türkçe ders kitaplarındaki soru ve etkinliklere yönelik öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında ise, bunların da öğrencilerden ulaşılan sonuçlarla örtüşür nitelikte olduğu görülmektedir. Öğretmenler de çoğunlukla ders kitabındaki soru ve etkinliklerin niteliğinin yeterli düzeyde olmadığını belirtmişlerdir. Ders kitabındaki soru ve etkinliklerin daha işlevsel, çocuğun ilgisini çekebilecek, eğlenirken öğrenmesine olanak tanıyabilecek, onları uygulama yapmaya yönlendirebilecek nitelikte olmasının gerekliliği belirtilmiştir. Bu gerekliliğe koşut olarak önceki ders kitaplarıyla karşılaştırıldığında soru ve etkinliklerin niteliğini yükseltecek bazı çabaların olduğu da dile getirilmiştir. Elde edilen bu sonuç Türkçe ders kitaplarının beklenen düzeye gelmesi süreci için önemli görülmektedir ancak değişimin henüz yeterli düzeyde olmadığı da öğretmenler tarafından belirtilmektedir.

Öte yandan ders kitabındaki etkinliklerde çeşitliliğin yeterince sağlanamadığı ve bu nedenle kitaptaki etkinliklerde tekrara düşüldüğü sonucuna da ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri, Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelendiği çalışmalarda etkinliklerdeki çeşitliliğin yeterince sağlanamadığı, metin türüne özgü etkinliklerin yer almadığı ve böylece kitaptaki etkinliklerde tekrara düşüldüğünün dile getirildiği çalışmalarla (Dilidüzgün, 2009, 2013; Dilidüzgün, ve Aydın-Gönül, 2017; Dilidüzgün ve Cihan-Uz, 2003; Güneş, 2017; Karakuş, 2014; Peköz, 2018; Uygun ve Katrancı, 2013) benzerlik göstermektedir. Etkinliklerin yazımında tekrara düşülmeden, öğrencilerin devingen yapıları göz ardı edilmeden ve onlara farklı seçenekler sunan bir yapının oluşturulması önemli görülmektedir. Böylece ders kitaplarının gerçek kullanıcıları olan öğretmen ve öğrencilerin dönütleri anlam kazanarak ders kitabının hazırlanmasına yönelik sunabilecekleri katkıların değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

Alanyazında Türkçe ders kitaplarında metin türüne özgü bir yapıda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilecek örnek etkinliklere yer verilen ve bunların nasıl olması gerektiğine ilişkin belirlemelerin yapıldığı çalışmaların (Aslan, 2010, 2016; Dilidüzgün, 2010b, 2014; Dilidüzgün vd., 2019) ders kitaplarındaki etkinliklerin düzenlenmesi sürecinde dikkate alınması önemli görülmektedir. Ayrıca Eroğlu ve Kuzu (2014) tarafından Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının

bilişsel düzeylerinin incelendiği çalışmada da ders kitaplarında yer alacak etkinliklerin anlam odaklı, öğrencinin özerk olmasını sağlayan, dilsel ve bilişsel becerilerinin işe koşulduğu bir yeterlikte “görev” niteliği taşımasının gerektiği belirtilmektedir. Bu bağlamda etkinlik (görev) odaklı dil öğretimi yöntemi uygulamalarının ders kitaplarında yer almasının ve kitaplardaki dilbilgisi etkinliklerinin bilişsel düzeyinin öğretmenler tarafından bilinmesinin, derste ele alınacak bu etkinlikleri destekleyip geliştirerek öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine ve öğrenmelerinin kalıcı olmasına katkı sağlanması açısından önemli olduğu dile getirilmektedir.

Türkçe ders kitabındaki soru ve etkinliklerin her metin için belli bir düzende sıralandığı ve bunların metinle ilişkili olduğu da öğretmenlerin görüşlerinden ulaşılan sonuçlardandır. Türkçe dersinin metne yönelik yürütülmesi nedeniyle ele alınan soru ve etkinliklerin metinle uyumlu olmasının gerekliliği (Aslan, 2010, 2011a, 2016; Dilidüzgün, 2004; Sever, 2002, 2004c, 2006a), öğretmenlerin görüşleriyle de örtüşürken ders kitabında her metin için aynı sıranın izlenmesinin ve özellikle metne hazırlık çalışmalarının uygunluğunun da dile getirildiği görülmektedir.

Son olarak soru ve etkinliklerin yazımına ilişkin elde edilen sonuçlar ise öğrencilerin ders kitabını büyük bir dikkatle inceleyip eleştirdiklerini bir kez daha göstermektedir. Bu bağlamda yazma çalışmalarına yönelik bazı örneklerin sunulmasının, soruların yanıtlanması için gerekli boşlukların bırakılmasının uygun olabileceği, sözcük çalışmalarının yapıldığı bölümlerde ise öncelikle öğrencinin kendi tahminini yazmasının neden önemli olduğunun kitabın başındaki birkaç etkinliğin yanına açıklama yazarak belirtilebileceği düşünülmektedir.

Tüm sonuçlar birlikte alındığında, ders kitabının etkin kullanıcıları olan öğrenci ve öğretmenlerin Türkçe ders kitabındaki metinler ile soru ve etkinliklere ilişkin önemli belirlemelerinin olduğu görülmektedir. Çalışma sonucunda elde edilen bu görüşlerin ise ders kitaplarının güncellenmesi süreçlerinde dikkate alınması önerilmektedir. Bu çalışmadaki öğretmenler tarafından her ne kadar önceki yıllarda kullanılan ders kitaplarıyla karşılaştırıldığında yenilenen ders kitaplarında önemli iyileştirme çabaların yer aldığı belirtilse de öğrenci ve öğretmenlerin Türkçe ders kitabına yönelik çeşitli eleştirilerinin ortaya çıkarılmasının, ilerleyen süreçlerdeki düzenlemeler için yararlı olacağı düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Açık Önkaş, N. & Günay, E. (2015). Ders Kitabı İnceleme Ölçütlerine Göre Türkçe Ders Kitaplarının Karşılaştırılması. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 3(3), 365-378.
- Akar, C. & Z. Batur (2007). Yeni İlköğretim Programına Göre Hazırlanan İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi, 219-221.
- Akın, E. & Çeçen, M. A. (2015). Çoklu Ortama Dayalı Türkçe Öğretimine ve Çoklu Ortam Araçlarına Yönelik öğrenci Görüşleri. *Turkish Studies*, 10(7), 51-72.
- Akyol, H. (2008). Ders Kitaplarındaki Metin Yapıları ve Öğretim Açısından Analizleri. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildirileri Kitabı*. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Arı, G. (2011). Türkçe (6,7,8. Sınıf) Ders Kitaplarındaki Okuma ve Dinleme/ İzleme Metinleri ile Yazma Görevleri Arasındaki Tür Uyumu. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 489-511.
- Aslan, C. (2006). Türkçe Ders Kitaplarında ‘Türkçe Olmayan Sözcükler’ in Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. *AÜ TÖMER Dil Dergisi*, 133, 7-19.
- Aslan, C. (2007a). Türkçe Ders Kitaplarında Metin Sonu Sorularının İncelenmesi. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

- Türkçe ders kitabındaki metin, soru ve etkinliklerin öğrenci ve öğretmen görüşleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi / Doğan Güldenoğlu, B. N.
- Aslan, C. (2007b). Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 15-29.
- Aslan, C. (2010). Düşünme Becerilerini Geliştirici Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamları -Bir Eğitim Durumu Örneği-. *Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(24), 127- 152.
- Aslan, C. (2011a). A Study of the Questions Asked by Mother Tongue Teachers in Examinations in Terms of Developing High Level Thinking Skills (Anadili Öğretmenlerinin Sınavlarda Sordukları Soruların Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirmesi Bakımından İncelenmesi). (Eds.: G. L. Uzun and Ü. Bozkurt) *Theoretical and Applied Researches on Turkish Language Teaching (Türkçenin Eğitimi – Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Araştırmalar)*, Essen: Die Blaue Eule, 431-444.
- Aslan, C. (2011b). Sanatsal Bir Uyarın Olarak Kısa Filmlerin Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamlarında Kullanılması -Bir Kısa Film ve Etkinlik Önerileri-. *Prof. Dr. Cahit Kavcar Türkçe Eğitimi Çalıştayı*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, No:319, 193-204.
- Aslan, C. (2013). Duyarlık ve Düşünceyi Geliştirmede Çocuk/Gençlik Edebiyatı. *Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 29-32.
- Aslan, C. (2014). Türkiye’de Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Duyarlı Konuların (Sensitive Issues) Ele Alınışı Üzerine Eleştirel Bir Yaklaşım. *Eleştirel Pedagoji*, 6(32).
- Aslan, C. (2016). Özerk Benlikli Birey Yetiştirme Sürecinde Çağdaş Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamlarının Önemi. *İlköğretim Online*, 15(3), 723-741.
- Aslan, C. (2017). *Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, C. & Doğu, Y. (2015). Öğrencilerin Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlere İlişkin Görüşleri. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 17(67), 1-30.
- Aslan, C. & Karaman-Kepeneci, Y. (2008). Human Rights Education: A Comparison of Mother Tongue Textbooks in Turkey and France. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 13(1), 101-124.
- Aslan, C., Doğan Güldenoğlu, B. N. & Altuntaş, İ. (2018). Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Sanatlarıyla İlgili Soru ve Etkinlikler Üzerine Bir İnceleme. *Turkish Studies*, 13(28), 47-66.
- Aytan, T. & Güneş, G. (2017). 2017 Türkçe Öğretim Programına Göre Hazırlanan 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Temaları ve Türleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(11), 256-275.
- Aytaş, G. (2001). Türkçe Ders Kitaplarının Yazımında Metin Seçimi ve Metin Altı Sorularının Hazırlanmasında Dikkat Edilmesi Gereken Bazı Hususlar. *Türk Yurdu Dergisi (Türkçeye Saygı Özel Sayısı)*, 21, 162-163.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baş, B. (2003). Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Türleri Üzerine Bir İnceleme. *TÜBAR*, 13, 257-265.
- Baş, B. & İnan-Yıldız, F. (2015). 2. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Okunabilirlik Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 52-61.
- Bozkurt, Ü., Uzun, G.L. & Lee, Y. (2015). Korece ve Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının Karşılaştırılması: PISA 2009 Sonuçlarına Dönük Bir Tartışma. *International Journal of Language Academy*, 3(4), 295-313.
- Canlı, S. (2015). Türkçe Ders Kitaplarına Seçilecek Metinlerin Belirlenmesinde Çocuğa Görelik İlkesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 98-123.

- Ceyhan, E. & Yiğit, B. (2005). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Coşkun, E. & Taş, S. (2008). Ders Kitaplarına Metin Seçimi Açısından Türkçe Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 59-74.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (Çev. Ed.: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çakır, P. (2009). 6., 7., 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Öykülerin 'Çocuğa Görelilikler' Açısından İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.
- Çakır, P. (2013). Türkçe Ders Kitaplarındaki Öykülerin Çocuğa Görelilik İlkesi Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 1171-1180.
- Çalık, T. (2001). Türkçe Ders Kitaplarının Biçim ve Tasarımı. *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu: Türkçe 1-8*. (Ed.: L. Küçükahmet) (s. 1-14). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çeçen, M.A. & Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 173, 39-49.
- Çetinkaya-Edizer, Z., Dilidüzgün, S., Ak-Başoğlu, D., Karagöz, M. & Yücelşen, N. (2018). Türkçe Öğretiminde Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Okuma Yöntem-Tekniklerinin Metin Türüne Göre Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(29), 479-511.
- Çiçek, M. & Alcellat, N. (2014). İlköğretim Türkçe Dersi Kitaplarındaki Türkçe Yanlıları ve Eksiklikler Üzerine Bir İnceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 120-134.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A. & Melanhoğlu, D. (2007). Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Açısından Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 206-219.
- Demir, M. & Girmen, S. (2010). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Türkçe Öğretimi Kongresi Kitabı*. İstanbul: MEB Devlet Kitapları Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü.
- Demirel, M. (1996). Türkçe Öğretiminde Bilgilendirici Metin Türünün ve Okuduğunu Kavrama Becerisinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Düzeyine Etkisi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 245-254.
- Demirel, Ö. (1996). *Türkçe Ders Kitaplarının İncelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 149.
- Demirel, Ö. & Kiroğlu, K. (2008). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dilidüzgün, S. (2000). Çocuk Kitaplarında Yazınsal Nitelik. *I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu* (Yay. Haz.: S. Sever). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 159-165.
- Dilidüzgün, S. (2004). Okuma Öğretimi Hedefleri Bağlamında Türkçe Ders Kitaplarındaki Çocuk Edebiyatı Ürünleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 43-55.
- Dilidüzgün, S. (2012). Edebiyat Öğretimi ve Okur Yetiştirme Sorunu. *5. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı Bildirileri* (s.1-9). Mersin: Mersin Üniversitesi ve TÜBİTAK Yayını.
- Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş Çocuk Yazını -Yazın Eğitime Atılan İlk Adım-*. İzmir: TUDEM.
- Dilidüzgün, S. & Aydın Gönül, D. (2017). Türkçe Ders Kitaplarındaki Yazınsal Metinleri Okuma Anlama Etkinliklerinin Eleştirel Okuma Ölçütlerini Karşılama Yeterliliği. *Türkçe Eğitimi Güncel Araştırmaları* (Ed.: H. Ülper). Ankara: Pegem Akademi.

- Türkçe ders kitabındaki metin, soru ve etkinliklerin öğrenci ve öğretmen görüşleri açısından karşılaştırılmalı olarak incelenmesi / Doğan Güldenöğlü, B. N.
- Dilidüzgün, S. & Cihan Uz, N. (2003). Çocuk Kitaplarında Şiddet-Ama Hangi Şiddet. *Çocuk Edebiyatına ve Hekimliğine Yansıyan Şiddet Sempozyumu Bildirileri* içinde (99-14). Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayınları, 84.
- Dilidüzgün, Ş. (2009). Yapılandırmacı Yaklaşımla Hazırlanan İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Metin-Odaklı Görevlerin Yeri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 274-290.
- Dilidüzgün, Ş. (2010a). Türkçe Derslerinde Metin Etkinliklerinin Okuma-Anlama Kazanımlarını Gerçekleştirme Yeterliği-Bir Öykü Örneği. *İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 13-31.
- Dilidüzgün, Ş. (2010b). İlköğretim Türkçe Derslerinde Aktif Öğrenme Bağlamında Yaratıcı Metin Çalışmaları. *İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 19-38.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). Ortaokul Türkçe Derslerinde Oku(ma)dan Özet Yaz(ma)ya. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 47-68.
- Dilidüzgün, Ş. (2014). Türkçe Öğretiminde Haber Metinleri - Metin Yapısı Bağlamında Etkinlik Oluşturma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 89-100.
- Dilidüzgün, Ş. (2015). Yapılandırmacı Yaklaşım Öncesi ve Sonrası Türkçe Ders Kitaplarının Yazın Eğitimi Bağlamında Karşılaştırılması. *Türkçenin Eğitimi-Öğretimine Yönelik Çalışmalar* (Ed.: M.V. Coşkun vd.). Ankara: Pegem Akademi, 313-323.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). Eleştirel Düşünme Standartlarını Temel Alan Okuma-Anlama Etkinliklerinin Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi. *Türkçe Eğitimi Güncel Araştırmaları* (Ed.: H. Ülper). Ankara: Pegem Akademi.
- Dilidüzgün, Ş., Çetinkaya Edizer, Z., Ak Başoğul, D. & Karagöz, M. (2019). Türkçe Öğretiminde Metin Türüne Uygun Okuma Eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 165-185.
- Dilidüzgün, Ş., Karagöz, M. & Genç, Ş. (2016). Türkçe Ders Kitaplarında Yazınsal Metinleri Okuma Anlama Etkinliklerinin Öğrenciler Üzerindeki Şiddet Etkisi. *Journal of World of Turks (ZfWT)*, 8(3), 115-137.
- Epçaçan, C. & Okçu, V. (2010). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 187.
- Eroğlu, D. & Kuzu, T. (2014). Türkçe Ders Kitaplarındaki Dilbilgisi Kazanımlarının ve Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Esen, Y. (2003). Okul Bilgisi ve Ders Kitapları. *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: İnsan Haklarına Duyarlı Ders Kitapları İçin* (Ed.: M. T. Bağlı ve Y. Esen). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Evren, Z. (2008). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Edebî Metinlerin Çocuk Edebiyatı Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Gün, M. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Okuma Metinlerinde Karşılaşılan Sorunlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 4, 1-21.
- Güneş, F. (2015). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: PegemA Yayınları. [1]
- Güneş, F. (2017). Türkçe Öğretiminde Etkinlik Yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 48-64.

- Güneyli, A. (2010). Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Sözcüksel Görünümü. *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri*. (Ed.: H. Ülper). (s. 157-189). Ankara: Pegem Akademi.
- Güneyli, A. & Aslan, C. (2009). Evaluation of Turkish Prospective Teachers' Attitudes Towards Teaching Profession (Near East University case). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 313-319.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English language teaching*. Pearson Education Limited.
- Hayran, Z. (2010). Çok Uyaranlı Eğitim Ortamlarının Öğrencilerin Kavram Gelişimine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 128-142.
- İşeri, K. (2007). Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabının İlköğretim Türkçe Programının Amaçlarına Uygunluğunun Değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 136, 58-74.
- İşeri, K. (2010a). Türkçe Ders Kitaplarında Resimler. *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri*. (Ed.: H. Ülper). (s. 81-89). Ankara: Pegem Akademi.
- İşeri, K. (2010b). Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Metinsellik Özellikleri. *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri*. (Ed.: H. Ülper). (s. 91-114). Ankara: Pegem Akademi.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Eğitim Araştırmaları-Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar*. (Çev. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Karadağ, Ö. (2013). Okuma Kültürüne Katkıları Bakımından Türkçe Ders Kitaplarının Resimlemeleri (İllüstrasyonları). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(2), 84-93.
- Karadağ, Ö. (2019). Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Özetleme Etkinlikleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 469-485.
- Karadağ, Ö. & Kurdayıoğlu, M. (2010). 2005 Türkçe Programına Göre Hazırlanmış İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Hazinesi. *TÜBAR*, 27, 423-436.
- Karakuş, N. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin dil ve anlatım yönünden incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(18), 567-593. <sup>[1]</sup> <sup>[2]</sup>
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve Eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. & Sever, S. (2005). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. & Aksoy, Ö. (2003). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kolaç, E. (2003). İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 105-137.
- Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6, 1.
- Konuk, S. (2018). 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Alışılmamış Metin Türlerini Tanıyalım. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(4), 428-452.
- Kurt, B. (2018). Eski ve Yeni Türkçe Ders Kitaplarının Şekil, Tür, İçerik ve Okunabilirlik Düzeyleri Üzerine Bir Karşılaştırma. II. *Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. Ankara: Türklerin Dünyası Enstitüsü Yayınları.
- Kuzu, T. (2004). Etkileşimsel Model'e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55-77. <sup>[1]</sup> <sup>[2]</sup>
- Kuzu, T. (2013). Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Altı Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki Hatırlama ve Anlama Bilişsel Düzeyleri Açısından İncelenmesi. *CÜ Sosyal*



*Bilimler Dergisi*, 37(1), 58-76.

- Küçük, E. E. (2005). İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıflarda Okutulan Türkçe Kitaplarındaki Düz Yazı Metinlerinin Çocuğa Görelik İlkesine ve Metinlerin İçerdiği Eğitsel İletilere Göre İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Lüle Mert, E. (2011). 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Metinsellik Ölçütlerine Uygunlukları. *Dil Dergisi*, 153, 7-23.
- Lüle-Mert, E. (2012). İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öykülerin Çocuk Yazımının Temel İlkeleri Bağlamında İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 73-93.
- Lüle-Mert, E. (2013). Türkiye’de Kullanılan Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlikleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 87-98.
- Lüle-Mert, E. (2014). 8. Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarının Üst Düzey Bilişsel Becerileri Geliştirme Yeterliliği. (Editörler: K. İşeri, G. Çetinkaya, T. Çelik, S. Demirgüneş, T. Daşöz ve Y. Genç) *Türkçe Eğitiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar* (s. 145-158). Ankara: Pegem Yayınları.
- McGrath, I. (2013). *Teaching Materials and the Roles of EFL/ESL Teachers: Practice and Theory*. Bloomsbury.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (Çev. Ed.: S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim Terim Sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Okur, A. (2010). Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Türsel Özellikleri. (Ed.: H. Ülper), *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri*. (s. 115-140). Ankara: Pegem Akademi.
- Oralış, M. & Özil, Ş. (1992). Metindilbilimsel Yaklaşımla Yazınsal Bir Metni Çözümleme Denemesi. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 3, 37-51.
- Oryaşın, U. (2020). *Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Bütüncül Bir Anlayışla İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2002). İlköğretim Okulları Türkçe Ders Kitaplarındaki Anlama Sorularının Öğrencilerin Düşünme Becerilerine Katkısı. *Türk Dili*, 609, 536-546.
- Özbay, M. (2003a). *Öğretmen Görüşlerine Göre Ankara Merkez İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- Özbay, M. (2003b). Türkçe Öğretiminde Hedef-Araç İlişkisinin Ders Kitabı Örneğinde Değerlendirilmesi. *TÜBAR*, 13, 59-69.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Öncü Kitap Basımevi.
- Özdemir, E. (1990). Anadili Öğretimi, Yabancı Dille Öğretim. *Çağdaş Türk Dili*, Ağustos – Eylül Özel Sayısı.

- Özmen, R. (2001). Türkçe Ders Kitabının Dört Temel Beceri Açısından İncelenmesi: Okuma Becerisi. *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu: Türkçe 1-8*. (Ed.: L. Küçükahmet). (s. 17-60). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (Ed. Çev.: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Payza, T. (2015). *Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Peköz, B. N. (2010). *Teaching Language Skills*. Ankara: Anı Yayıncılık.<sup>[1]</sup>
- Peköz, B. N. (2015). Second Language Reading Textbooks: Do They Offer What They Should Offer?. *Language Forum*, 41(1-2), 194-206.<sup>[2]</sup>
- Peköz, B. N. (2018). İlköğretim (1-5) Türkçe Kitaplarında Ortak Sorunlar ve Uygulamalı Öneriler. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 2(1), 79-91.
- Pilav, S. & Oğuz, M. M. (2013). Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metin Türleri Üzerine Bir Araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 16-30.
- Saltık, O. (2018). Okuma Kültürü Edindirme Sürecinde Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Niteliği Üzerine Öğretmen Görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 281-296.
- Sanlı, H. (2006). *İlköğretim 6. ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Bilişsel Beceri ve Duyuşsal Özellikleri Kazandırma Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Sever, S. (1996). Demokratik Kültür Bilinci Edinimi Sürecinde Dil ve Edebiyat Öğretimi. *AÜ TÖMER Dil Dergisi*, 46, 29-34.
- Sever, S. (2002). Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretmen-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1), 15-18.
- Sever, S. (2004a). Anadili Öğretiminin Temel Bir Aracı: Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitapları. *Disiplinlerarası Bakışla Türkiye’de Çocuk ‘ 4. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi’ Bildiriler Kitabı*. Ankara: AÜ Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No:11, 223-236.
- Sever, S. (2004b). 2004 Öğretim Programında Türkçe Öğretimi Anlayışı. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (s. 177-192). Ankara: Sim Matbaası.
- Sever, S. (2004c). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2006a). Türkçe Öğretiminin Çözülemez Sorunları. *Varlık*, 1189, 8-16.
- Sever, S. (2006b). Çocukla Yazınsal İletişim. *Çocuk ve İlkgençlik Edebiyatı Kurultayı Bildirileri* (s. 21-35). İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayını.
- Sever, S. (2007a). Okuma Kültürü Edinme Sürecinde Türkçe Öğretiminin Sorumluluğu. *Milli Eğitim Bakanlığı Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı*. Ankara: MEB, 108-126.
- Sever, S. (2007b). Türkçe Öğretiminde, Sanatsal Bir Uyarı Olarak Karikatürün Kullanılması. VI. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. Eskişehir: Nobel Yayınları, 222-229.
- Sever, S. (2007c). Çocuk Edebiyatı Öğretimi Nasıl Olmalıdır? II. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri* (s. 41-56). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Sever, S. (2008a). Eğitimde ve Bilimde Türkçe Eğitimi. *Türkiye Cumhuriyetinin Kuruluşunun 100’üncü*

- Yılında Eğitim Kurultayı Bildirileri* (s. 435-471). Malatya: İnönü Üniversitesi Matbaası.
- Sever, S. (2008b). Türkiye'deki Bilimsel, Sanatsal Nitelikli Çocuk Edebiyatı Etkinliklerine İlişkin Genel Bir Değerlendirme. *Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu Bildirileri* (s. 15-27). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Sever, S. (2011). Dil ve Edebiyat Öğretiminde Kısa Film ve Karikatür. *Prof. Dr. Cahit Kavcar Türkçe Eğitimi Çalıştayı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayını, 169-191.
- Sever, S. (2013). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2015). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem.
- Sever, S. (2019). *Sanatsal Uyarımlarla Dil Öğretimi*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S. & Aslan, C. (2009). Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırma Bağlamında Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının İşlevi Üzerine Bir Çözümleme. *Türkiye'de Çocuk Yetiştirme, Yaklaşımlar, Yöntemler, Sorunlar, Çözümler. VI. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri*. (Yay. Haz.: M. Artar). Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları: 17, 231-250.
- Sever, S., Kaya, Z. & Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Solak, M. & Yaylı, D. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Türler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 444- 453. <sup>[17]</sup> SEP
- Somuncu, S. (2008). *İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Edebî Metinlerin Temel Evrensel Değerleri İçermesi Bakımından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyonkarahisar: Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Subaşı, M. & Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Şahin, D. & Bayramoğlu, C. D. (2016). 2015 Türkçe Öğretim Programının Metin Tür ve Tema Seçimi Bakımından Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 2095-2130.
- Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Temizyürek, F. & Delican, B. (2016). İlkokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 842-856.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24(24), 543-559.
- Uygun, M. & Katrancı, M. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 255-270.
- Uz Erşahin, I. (2009). Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Çocuk Edebiyatı Metinlerinin Çağdaş Çocuk Edebiyatı İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi ve Eğitsel Öneriler. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Ülper, H. (2010). Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinlikler. *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri*. (Ed.: H. Ülper). (s. 55-80). Ankara: Pegem Akademi.
- Ülper, H. & Yalınkılıç, K. (2010). Son İki Türkçe Programına Göre Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının Nicel ve Nitel Görünümü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 449-461.
- Ünal, S. (2001). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Yalınkılıç, K. (2010). Bir Öğretim Aracı Olarak Ders Kitabı. *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri*. (Ed.: H. Ülper). (s. 1-20). Ankara: Pegem Akademi.
- Yapıcı, M. (2004). İlköğretim Birinci Kademe Ders Kitaplarının Öğrenci Düzeyine Uygunluğu. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 121-130.
- Yazıcı Okuyan, H. (2012). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Bir Kültür Aktarımı Aracı Olarak Kalıp Sözlerin Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(162), 31-46.
- Yıldırım, D. (2011). 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öykülerin Çocukların Duyuşsal Gelişimlerine Uygunluğu. *Türkçe Öğretimi Üzerine Çalışmalar*. (Hazırlayanlar: V. Doğan Günay, Ö. Fidan, B. Çetin, F. Yıldız). Dokuz Eylül Üniversitesi DEDAM, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları, 165-175.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. & Korkmaz, C. (2016). İlköğretim 1-5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 33-46.
- Yılmaz, M. & Korkmaz, C. (2017). 1-5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İçerik Açısından Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 111-130.
- Yücelşen, N. (2014). *Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan "Düzenlenmiş" ve "Kısaltılmış" Yazısal metinlerin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe Ders Kitaplarındaki Masalların Kelime-Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 87-101.

## 17. Özbek bilmecelerinde cümle türleri

Meriç GÜVEN<sup>1</sup>

İsmail BAĞÇEVAN<sup>2</sup>

**APA:** Güven, M. & Bağçevan, İ. (2023). Özbek bilmecelerinde cümle türleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 273-290. DOI: 10.29000/rumelide.1316145.

### Öz

Bilmeceler, kökleri mitolojik düşünceye kadar uzanan; tabu ve saygı gereği ortaya çıktığı düşünülen; birbirini sına ve eğlendirme, nesiller arası bilgi ve görgü aktarımı sağlama gibi işlevleri olan bir sözlü kültür ürünüdür. Bilmeceler oluştuğu ve yeniden üretildiği sözlü kültür ortamının ve sosyal hayatın özelliklerini taşır. Bilmeceler genellikle kısa, öz, yalın, açık ve anlaşılır bir dille oluşturulur. Bu dil özellikleri, bilmecelerin hatırlanmasını ve anlaşılmasını kolaylaştırır. Bilmecelerdeki cümle türlerinin analizi, toplumun ortak bilincinin söz dizimine yansıyan özellikleri hakkında önemli bilgiler elde edilmesine olanak sağlar. Bu araştırmada, cümle türleri alt-kategorileriyle tespit edilmiş; örneklemleri oluşturan dokuz yüz elli iki (952) Özbek bilmecesindeki iki bin yedi yüz yetmiş altı (2776) cümle ile ilgili unsur doküman analizi yöntemiyle incelenmiş ve sonuçlar betimlenmiştir. Buna göre Özbek bilmecelerinde, niceliğine göre "basit tek cümle"lerin "cümle topluluk"larından; yüklem yerine göre "düz cümle"lerin "devrik cümle"lerden; anlamına göre "olumlu cümle"lerin "olumsuz cümle"lerden ve "sorusuz cümle"lerin "sorulu cümle"lerden daha fazla sayıda yer aldığı ve yüklem türüne göre "fiil cümlesi" ve "isim cümlesi"nin birbirine yakın sayılarda olduğu belirlenmiştir. Bu farkların önemli bir nedeni, bilmecelerin genellikle çocuklara hitap etmesidir. Cümle türleri konusunda yapılacak çalışmalarda türlerin tespitinde metin içi-dışı bağlam dikkate alınabilir. Türk lehçelerindeki farklı metin türleri incelenebilir. Konuya karşılaştırmalı ve bütüncül bir dilbilimsel bakış açısı getirilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Bilmeceler, Özbek bilmeceleri, Özbek Türkçesi, söz dizimi, cümle türleri

### Sentence types in Uzbek riddles

#### Abstract

Riddles are a product of oral culture that has roots dating back to mythological thought and are thought to have emerged out of taboo and respect. They serve various functions, such as testing and entertaining each other, as well as transferring knowledge and experience between generations. Riddles reflect the oral culture environment and rural social life where they originate and are reproduced. Riddles are generally expressed in a short, concise, straightforward, and easily understandable language. These linguistic features facilitate the memorization and comprehension of riddles. The analysis of sentence types in riddles allows for important insights into the syntactic features of collective consciousness. In this study, sentence types were identified with their subcategories, and 2776 elements in 952 Uzbek riddles were analyzed through document analysis, and the results were described. As a result, it was determined that "single sentences" were much more common than "sentence groups", and "simple sentences" were more common than "inverted sentences" based on the position of the predicate. In addition, "positive sentences" and "normal

1 Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Uşak, Türkiye), meric.guven@usak.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2533-5272 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.04.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.xxxx]

2 Doktora Öğrencisi, Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı ABD (Uşak, Türkiye), bagcevan54@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0718-3909

sentences" were much more common than "negative sentences" and "interrogative sentences" based on meaning. Lastly, there were similar numbers of "noun sentences" and "verb sentences" in Uzbek riddles. One important reason for these differences is that riddles usually target children. In studies on sentence types, the contextual factors within and outside the text can be taken into account, and different text types in Turkic languages can be examined. A comparative and holistic linguistic approach can be brought to the subject.

**Keywords:** Riddles, Uzbek riddles, Uzbek, syntax, sentence types

## Giriş

Bilmeceler kurduğu münasebet ve yarattığı çağrışımlarla kültürlerin temelleri hakkında bilgiler veren sözlü halk edebiyatı ürünleridir. Geniş bir coğrafyaya yayılmış Türk toplulukları arasındaki ortak dünya görüşünün ve evren tasarımının nasıl kesiştiği ve ortaklaşmaların hangi noktalarda yoğunlaştığı bilmecelerden takip edilebilir. Bu itibarla sadece Türkiye Türkçesindeki değil, diğer Türk lehçelerindeki bilmecelerin de araştırılması ve incelenip dilbilimsel değerinin ortaya konulması büyük önem taşır. Türk bilmeceleri söz dizimi bakımından çok çeşitli veriler içermektedir. Ancak bu içerik bugüne kadar yeterince incelenememiştir (Akdemir, 2019). Bilmecelerin sunduğu dil malzemesinin Türk dili araştırmaları için önemli bir kaynak olduğu savından hareketle Özbek bilmecelerinde yer alan cümlelerin türleri üzerine bu araştırma yapılmıştır.

Söz dizimi konusunda yaptığı çalışmada Türkiye Türkçesi ve Tatar Türkçesini karşılaştıran Kerimoğlu'na (2006) göre Türkçede cümle tasnifi hususunda dilbilgisi kitaplarında anlam, yapı, yüklem türü ve yeri gibi ölçütler çoğunlukla kullanılır. Cümlelerin bu ölçütlere göre tasnifinde farklı ön-kabuller mevcuttur. Özellikle cümlelerin yapısal yönden sınıflandırılmasında bu ön-kabullerden kaynaklanan bir karmaşa söz konusudur. Cümle türleri üzerine girilen tartışmalarda, Türkçede birleşik cümlelerin imkânı; birleşik cümle ve basit cümle arasındaki farklar; zarf-fil, isim-fil ve sıfat-fil gruplarının yargı bildirip bildirmemesi; şart cümlecığının birleşik cümledeki görevi; bağlı ve sıralı cümle problemi gibi içinde çokça soru işareti barındıran birçok karmaşık noktanın varlığından bahsedilebilir.

"Özbek Bilmecelerinde Cümle Türleri" adlı bu çalışmada önce bilmece türü hakkında bilgiler verilmiş, daha sonra Türkçede cümle türleri ile ilgili bazı görüşler irdelenmiştir. Bu irdeleme sonucunda cümle türleri kategorileri belirlenmiş, Feridun Tekin'in Özbek Bilmeceleri (ÖB) (2008) adlı kitabındaki dokuz yüz elli iki (952) bilmecedan ortaya çıkarılan cümleler nicelikleri ve nitelikleri açısından tasnif edilmiştir. Doküman analizi yöntemiyle erişilen sonuçlar betimlenmiş ve örneklerle açıklanmıştır.

## 1. Kavramsal çerçeve

### 1.1. Özbek bilmeceleri (tâpışmâq)

Kökeni mitolojik dönemlere kadar uzanan (Şimşek, 2003: 222; Tekin, 2008); masal, efsane, destan, halk hikâyesi gibi edebî türlerde karşılaşılan; hoşça vakit geçirmek, sosyalleşmek, muhatabın zekâsını sınamak, korkulan varlıkların ismini zikretmeden onlar hakkında konuşabilmek gibi amaçlarla ve sözlü kültür ortamında anonim şekilde oluşturulan ve her icra sırasında yeniden üretilen halk edebiyatı ürünlerine "bilmece" (tâpışmâq) denir.

Doğadaki insan, hayvan, bitki, eşya gibi somut varlıkları ve akıl, zekâ, güzellik gibi soyut varlıkları kapalı bir şekilde yakın-uzak ilgiler ve çağrışımlarla buldurmaya hedefleyen kalıplaşmış sözler (Elçin, 1993) olan bilmecelerin belli başlı özellikleri hakkında Sakaoğlu'na (1970; 1973; 1979; 1980; 1982) göre şunları söylemek mümkündür: Bilmeceler, genellikle anonim özelliindedir; hem manzum hem de mensur

biçimde oluşturulabilir. Bilmecelerde çoğu zaman standart bir ölçü görülmez. Asonans ve aliterasyonun yanında her türden kafiye ve redife başvurulur. Bilmecelerin dili yalın, açık ve kolay anlaşılır bir dildir. Neredeyse her türlü konuda bilmece üretilip sorulabilir. Bilmeceler tek sorudan ve tek cevaptan meydana gelebileceği gibi birden çok soru ve cevap da olabilir.

Sakaoğlu'dan (1983) aktarılanlara göre bilmece ile ilgili en eski bilgiler Divânü Lugati't-Türk (11. yy.) ve Codex Cumanicus'ta (14. yy.) yer almaktadır. Bilmece türüne Türkçede "tabuzgu", "tabuzguk", "tabzug", "tamızg", "tabuzgun neñ", "tabzuguk" ve bilmece sormaya "tabuz-" veya "tabız-" denmiştir. Daha yakın dönemlerde Anadolu sahasında âşık edebiyatı geleneğinde manzum bilmece karşılığında "muamma" ve divan edebiyatında "lugaz" terimi kullanılmıştır. Türk toplulukları arasında "taabırın", "tabışmak", "tıvızık", "tapmaca", "cumbak", "tapçan nimah", "matal" isimleri bilmece türünü karşılamak için kullanılmıştır (Aça, 2006: 263).

Özbek edebiyatında muamma türünün tarihi, edebî cereyanlardaki yeri, tarihsel gelişimi, muamma türünde yazılan şiirlerdeki anlam ve edebî yönleri inceleyen Juraev'e (2023) göre Ali Şir Nevaî'nin Türkçe yazdığı muammaların sayısı, anlamı, edebî özellikleri ve işlediği konuların genişliği şairin bu şiir türüne verdiği önemi anlamak için yeterlidir. 20. yüzyıl Özbek edebiyatında az da olsa muamma türündeki şiirlere rastlanabilir.

Sözlü edebiyatın en eski örneklerinden biri olan bilmecelerde halkın günlük hayatı, iş ve uğraşları; insanların toplum, doğa ve hayat hakkındaki görüş, gözlem ve fikirleri konu edilmiştir. Tekin (2008) tarafından yapılan çalışmada Özbek bilmeceleri ile Kırgız, Kazak, Türkmen, Oğuz, Başkurt, Tatar, Altay, Tuva, Hakas bilmeceleri arasındaki benzerlikler tespit edilmiş; çeşitlilik gösteren ve yaşamın her alanına temas eden Özbek bilmeceleri konularına göre telif ve tasnif edilmiştir:

Doğa ve doğa olaylarıyla ilgili bilmeceler:

Kök kâsâni töntârdim. (Âsmân) - Mavi kâseyi döndürdüm. (Gökyüzü) (ÖB, 35).

Tébrânâdi, câni yog. (Zilzila) - Titriyor, canı yok. (Zelzele) (ÖB, 46).

Suvda yatâr-suv içmäs / Yürgäniñ âdâm bilmäs. (Quyaş) - Suda yatar, su içmez. / Yürdüğünü insan anlamaz (Güneş) (ÖB, 35)

Bitkiler ve bitkisel ürünlerle ilgili bilmeceler:

Bâlâleri kârsâk çälâdi, / Anâlâri oyingâ tüşâdi. (Térâk, bârgläri) - Çocukları alkış tutar / Anaları oyun oynar. (Kavak, yaprakları) (ÖB, 79).

Kiçkinä gâzänniñ âşi tâtli. (Yanğaq) - Küçük kazanın aş tatlı. (Ceviz) (ÖB, 79).

Âtäsi üydâ qâlâr, / Bâlâsi bâzâr bârâr. (Mévâli daraxt) - Babası evde kalır / Balası pazara gider. (Meyve ağacı) (ÖB, 79)

Hayvanlar ve hayvansal ürünlerle ilgili bilmeceler:

Şâxlâri bâr çoçqârdék, / Boyi misli daraxtdék. (Kiyik) - Boynuzları var koç gibi / Boyunun uzunluğu ağaç gibi. (Geyik) (ÖB, 64).

Pişirsä âş bolur, / Pişirmäsä quş bolur. (Tuxum) - Pişirirsen aş olur, / Pişirmezsün kuş olur. (Yumurta) (ÖB, 78).

Bir qoşnim bâr ävvâl bâşdân / Sâqâli uniñ qızıl göşdân. / Sâhâr turib şävqin sâlâr, / Xabâri yoq héc bir işdân. (Xorâz) - Bir komşum var önce baştan / Sakalı onun kırmızı etten. / Seherde kalkıp bağırır / Haberi yok hiçbir işten. (Horoz) (ÖB, 67)

**İnsanlar ve organlarıyla ilgili bilmeceler:**

İkki qoşni, ikki dost, / Yanmä-yan turişädi. / Yıglässä birgä yıgläb, / Bärävär külişädi. (Köz) - İki komşu, iki dost, / Yan yana dururlar / Ağlasalar birlikte ağlayıp, / Beraber gülüşürler. (Göz) (ÖB, 51).

Örä, / Öraniñ yuqarırağı şörä, / Şöräniñ yuqarırağı bulâq, / Bulâqniñ yuqarırağı çirâq, / Çirâqniñ yuqarırağı qalâm, / Qalâmniñ yuqarırağı çängäl (Ağız, moylâv, burun, köz, qâş, saç) - Çukur / Çukurun yukarısı püskül, / Püskülün yukarısı pınar / Pınarın yukarısı çerağ, / Çerağın yukarısı kalem, / Kalemin yukarısı çengel. (Ağız, bıyık, burun, göz, kaş, saç) (ÖB, 53)

**Çeşitli eşyalarla ilgili bilmeceler:**

Bir báyniñ on qoyı bâr, / Biri bağlıq, toqqızı yéşik. (Üzük) - Bir zenginın on koyunu var / Biri bağli, dokuzu çözük. (Yüzük) (ÖB, 126).

Kélib ağzına açâr, / Tişlâb âlib qâçâr. (âmbür) - Gelip ağzını açar, / Dişleyip alıp kaçar. (Kerpeten) (ÖB, 102)

Özi cânsız, / İşgä pâlvan. (Keman) - Özü cansız, / İşe pehlivan. (Çapa) (ÖB, 101)

**1.2. Cümle türleri ve gramerlerimizde yer alan bazı tasnifler**

Türkçe literatürde cümle türleri konusuna değişik açılardan yaklaşımlar ve farklı tasnifler mevcuttur. Ertürk'e (2020) göre Türk gramerliliğinde cümle bilgisi ve tasnifleri üzerine çalışmalar 16. yüzyıldan itibaren Arap gramerlilik anlayışıyla başlamış, bu anlayış Tanzimat döneminde devam etmiştir. Cumhuriyet'ten sonra durum karmaşık hâle gelmiştir. Ergin (2006), Bilgegil (2009) ve Ediskun (2017) gibi kaynaklarda Arap gramer anlayışı takip edilmeye devam etmiş; Deny (2012), Banguoğlu (2015), Gencan (2006), Göknel (1974) gibi kaynakları ise Batı gramerliliği etkilemiştir. Bu dönemde cümleleri sınıflandırmada kullanılan terimlerde uyumsuzluk (Barak Yılmaz, 2008) ve benimsenen sınıflandırma yöntemlerinde farklılıklar görülebilir.

Ergin'de (2006) cümle, yüklemın isim veya fiil olmasına göre "isim cümlesi" ve "fiil cümlesi" şeklinde iki türe ayrılmıştır. İçinde fiilimsi geçen cümleler basit cümle içinde değerlendirilmiş; "ki'li birleşik cümle", "iç-içe birleşik cümle" ve "şartlı birleşik cümle"den bahsedilmiştir. Bu tasnifte soru cümlesi ayırımına rastlanmamıştır.

Banguoğlu (2015) tarafından "yargı öbekleri" başlığı altında "birleşik cümle" ve "basit cümle" terimleri tercih edilmiş; "birleşik cümle" kendi içinde "tümlene birleşik cümle (bağlam cümlesi, şartlı, ilinti zamirli)" ve "karmaşık birleşik cümle (içinde fiilimsi bulunan birleşik cümle)" olmak üzere ikiye ayrılmıştır. İçinde isim-fiil, zarf-fiil veya sıfat-fiil bulunan cümleler "karmaşık birleşik cümle" içinde değerlendirilmiş ve soru cümlesi başlığına yer verilmemiştir.

Bilgegil'de (2009) cümleler, yüklemlerinin türüne göre "isim cümlesi", "fiil cümlesi"; öğelerinin sıralanışına göre "kurallı cümle", "devrik cümle" ve yapılarına göre "basit cümle", "birleşik cümle" (girişik-birleşik, şartlı birleşik, sıralı birleşik, bağli birleşik, ki'li birleşik) şeklinde tasnif edilmiştir. Anlamlarının kapsamına göre "olumlu cümle" ve "olumsuz cümle"; isnat tarzına göre "haber cümlesi" ve "inşa cümlesi" (istek bildirenler: dilek, soru, emir, çağırma ve istek bildirmeyenler: umma, korku, ünlem) türleri tespit edilmiştir. Soru cümleleri diğer kaynaklara göre daha ayrıntılı şekilde beş sayfa boyunca ele alınmıştır. Ayrıca Bilgegil'in (2009) cümle tasnifinin, liselerde okutulan Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki güncel cümle tasnifine temel teşkil ettiği söylenebilir.

Erkman-Akerson (2008) tarafından "fiil tümcesi" ve "ad tümcesi" ayrımı yapıldıktan sonra "yalın tümce" ve "bileşik tümce" türleri açıklanmıştır. "Bileşik tümce" kendi içinde, "iki bağımsız ana tümceden oluşanlar", "bir bağımlı bir bağımsız tümceden oluşanlar", "girişik bileşik tümceler" (fiilimsi içeren cümle) olmak üzere üçe ayrılmıştır. Soru cümlesi gibi bir adlandırmaya gidilmemiştir.



Eker'de (2011) "tümceler" yüklem türüne göre "eylem tümcesi" ve "ad tümcesi"; yapısına göre "basit tümce", "birleşik tümce", "sıralı tümce" ve "bağlı tümce"; anlamına göre "olumlu tümce", "olumsuz tümce", "soru tümcesi", "emir tümcesi" ve "ünlem tümcesi" ve yüklem yerine göre "kurallı tümce", "devrik tümce" ve "kesik tümce" şeklinde değerlendirilmiştir. İçinde fiilimsi geçen cümleler basit cümle içinde ele alınmıştır.

Karaağaç (2012) tarafından cümle türleri yapılarına göre "basit cümle", "birleşik cümle", "bağlı cümle" ve "eksiltile cümle"; yüklem türüne göre "fiil cümlesi" ve "isim cümlesi"; yüklem yerine göre "kurallı cümle", "devrik cümle" ve anlamına göre "olumlu cümle", "olumsuz cümle" ve "soru cümlesi" şeklinde incelenmiştir. İçinde fiilimsi bulunan cümleler basit cümle olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca "sıralı bağlı cümle" ve "eksiltile cümle" başlıklarına yer verilmiştir.

Kaynak	Nicelik ve Yapı-Yargı Tartışmasına Giren Hususlar	Anlamına Göre Cümleler ve Soru Kategorisi	Fiilimsili Cümlelerin Durumu
<b>Ergin (2006)</b>	"Birleşik cümle" "ki'li", "şartlı" ve "iç-içe" olmak üzere üçe ayrılmıştır.	Soru cümlesi ayrımına gidilmemiştir.	"Basit cümle" olarak alınmıştır.
<b>Bilgegil (2009)</b>	"Birleşik cümle" kendi içinde "girişik", "şartlı", "sıralı", "bağlı" ve "ki'li" olarak tasnif edilmiştir.	"Soru cümlesi" ayrıntılı şekilde incelenmiş ve "istek bildiren inşa cümlesi" içinde değerlendirilmiştir.	"Girişik-birleşik cümle" kapsamında değerlendirilmiştir.
<b>Banguoğlu (2015)</b>	"Basit cümle", "birleşik cümle" ayrımı yapılmış ve "tümeleme birleşik cümle" ve "karmaşık birleşik cümle" açıklanmıştır.	Soru cümlesi başlığına yer verilmemiştir.	"Karmaşık birleşik cümle" içinde değerlendirilmiştir.
<b>Eker (2011)</b>	Cümleler yapısına göre "basit", "birleşik", "sıralı" ve "bağlı" şeklinde sınıflandırılmıştır.	"Olumlu tümce", "olumsuz tümce", "soru tümcesi", "emir tümcesi" ve "ünlem tümcesi" ortaya çıkan türlerdir.	"Basit cümle" içinde ele alınmıştır.
<b>Erkman-Akerson (2008)</b>	"Yalın tümce" ve "bileşik tümce"den bahsedilmiş ve fiilimsilerin yargı bildirmesi üzerinde durulmuştur.	Soru cümlesi gibi bir adlandırmaya gidilmemiştir.	"Girişik bileşik tümceler" başlığında ele alınmıştır.
<b>Karaağaç (2012)</b>	Yapılarına göre cümleler "basit", "birleşik", "bağlı" ve "eksiltile" olarak ayrılmıştır.	"Olumlu cümle", "olumsuz cümle" ve "soru cümlesi" başlıkları mevcuttur.	"Basit cümle" olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 1: Cümle Türleri Konusunda Kaynaklarda Görülen Tartışmalı Hususlar

Cümle türleri üzerine yapılan tartışmalarda araştırmacıların "basit cümle" ve "birleşik cümle" konularına yoğunlaştığı söylenebilir. Aışova Demirdağ'a (2019) göre birleşik cümle konusunda Türkiye Türkçesinde çeşitli tasnifler vardır. Ancak birleşik cümle türü tartışmalı olduğu için bir belirsizlikten söz edilebilir. Karahan'a (2013) göre "birleşik cümle" olarak isimlendirilen "ki'li", "şartlı", "iç-içe" cümleler "basit cümle"lerden farklı görülemez. Bunların hepsi tek bir yargı/hüküm bildiren ifadelerdir. Ayrıca /-sa/ biçimbirimini alan ifadeler, şart anlamı vererek cümleyi tamamlıyorsa zarf gibi kullanılmıştır; ayrı cümle değildir. Ama bu /-sa/ biçimbirimli ifadeler istek anlamında kullanılmışsa, bunlar tek başına bir cümle kabul edilir.

Gümüştam'a (2011) göre birleşik cümlelerin sınırlarını ve türlerini belirleme konusunda uzlaşmazlık vardır: Fiilimsili cümleleri "temel cümlelerin yüklemi dışında yargı bildiren başka bir yüklem ortada olmadığı" için basit birer cümle kabul eden bir görüşün karşısında, fiilimsili cümleleri "kendi içinde yargı taşıdıkları ve yan cümle görevi üstlendikleri" için birer birleşik cümle kabul eden başka bir görüş mevcuttur. Sonuçta biri temel cümle biri de yan cümleden oluşan iki unsurdan meydana gelmiş olan "girişik birleşik cümle"yi "birleşik cümle"den ayrı ele almak doğru bir yaklaşım şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Türkçede isim cümlelerinin mi yoksa fiil cümlelerinin daha asli olduğu konusunda uzlaşmaya varılmadığını tespit eden Polat'a (2017: 200) göre ağırlıklı olarak araştırmacılar (Ergin; Kerimoğlu; Vural; Uğurlu) fiil cümlesinin asli olduğunu ve fiil olmadan isim cümlesinden bahsedilemeyeceğini düşünürler. İsim cümlesinin daha asli olduğunu savunan veya Türkçenin en eski yazılı örneklerinden itibaren hem isim hem fiil cümlelerinin varlığına dikkat çeken araştırmacılar (Dizdaroğlu; Karademir; Karahan) da vardır. Bu konuda Polat (2017: 201) Türkçede eskiden beri hem isim hem de fiil cümlesi kullanıldığını; Türkçenin tarihi devirlerinde isim cümlelerin her zaman ek-fiil yardımıyla kurulmadığını; bazen koşaçlar yardımıyla, bazen tamamen eksiz, bazen o döneme has kullanımlar ile isim cümlelerin kurulduğunu ifade etmiştir. Türkçede kullanım oranı bakımından her zaman fiil cümleleri daha çok kullanılmış olsa da Türkçede hem isim hem fiil cümleleri aslidir.

Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesi birbirine yakın söz dizimsel özellikler gösteren farklı sahalardaki Türk dilleridir. Türk dilinin Batı kanadında Türkiye Türkçesi, Doğu kanadında ise Özbek Türkçesi uzanmaktadır (Öztürk, 2016; Yıldırım, 2020). Bu iki çağdaş Türk lehçesi arasında ses ve biçim bilgisi bakımından büyük farklılıklar mevcuttur. Bu iki lehçe söz dizimi karşılaştırılırsa aralarında önemli benzerlikler bulunduğu görülür (Aktan, 2011). Yaman'a (2000) göre söz dizimi yönünden her iki lehçe yapıcı benzerdir; asli öge dizilişin sonunda, yardımcı öge başında yerini alır. İki lehçenin dilbilgisi anlayışlarında ve yöntemlerinde farklılıklar olsa da yöntemlerin farklılığı, yapıdaki benzerliği değiştirmez.

Coşkun'da (2017) Özbek Türkçesi cümle bilgisine bir bölüm ayrılmış ve kelime grupları incelendikten sonra "cümle (gäp)" başlığı altında cümle unsurları (gäp böläkläri), cümle çeşitleri (gäplärning türläri) ele alınmıştır. Cümleler yapısına (gäplärning tüzilişigä körä), anlamına, yüklem türüne ve yerine göre tasnif edilmiştir. Cümleler yapısına göre "basit (săddä gäp)", "birleşik (qoşmä gäp)", "bağlı (bäglävçili gäp)" ve "sıralı" olarak sınıflandırılmıştır. İçinde fiilimsi geçen cümleler şartlı veya iç-içe değilse basit cümle sayılmıştır. Bu tasnifin Karaağaç'ın (2012) ve Tekin'in (2008) tasnifi ile paralellik gösterdiği tespit edilmiştir.<sup>3</sup>

Türkçenin söz dizimi ve özel olarak cümle tasnifi üzerinde durulan Karahan'da (2013) cümlelerin bağlanma şekillerinden bahsedilmiş; cümle, yüklem türüne göre fiil veya isim cümlesi olarak, yüklem türüne göre düz veya devrik cümle olarak ve anlamsal özelliklerine göre olumlu veya olumsuz cümle ve soru cümlesi olarak adlandırılmıştır. Karahan (1994b; 2000) tarafından önceki dilbilgisi kitaplarında yer alan cümle tasnifleri eleştirilmiş; yargı ve yapı kavramları tartışılmış ve cümlelerin yapı bakımından tasnif edilmesinin yanlış olduğu vurgulanmıştır. Karahan'a (1994a) göre niceliksel farklılıklara sahip oldukları için cümle ile cümle topluluğu arasında yapıcı bir tasnife gitmek mümkün değildir. Cümle yapı yönünden tek bir yargı ve bu yargıyı tamamlayan öğelerle sınırlıdır. Bundan dolayı literatürde "basit cümle", "girişik-birleşik cümle", "şartlı birleşik cümle" ve "iç-içe birleşik cümle" terimleriyle karşılanan söz dizileri "cümle" olma noktasında buluşurlar. Öğelerinin sayısı, yeri ve niteliği değişik olsa da bu değişiklik cümle sınırları içinde ortaya çıkar ve kalır.

<sup>3</sup> Özbekçe cümle türlerinin farklı bir tasnifi için bkz. Gültekin (2013); Gültekin, M.; Koraş, H. ve Kurbanova, M. (2019).

“Şükriye koştu ve yoruldu.” ve “Şükriye o kadar koştu ki yoruldu.” söz dizileri literatürde “bağlı cümle” ve “ki’li birleşik cümle” şeklinde adlandırılır. Ancak bunlar birer cümle topluluğudur. Birden çok cümlelerin birbirine dilbilgisel bağlarla bağlanması bunların ortak özelliğidir. Karahan’a (1994a) göre cümle topluluğunda bağlantıyı dilbilgisel unsurlar sağlıyorsa, “cümlelerin bağlanmış şekilleri” bir tasnif konusu durumuna gelebilir. Bu tasnifte eklerle, edatlarla ve diğer unsurlarla kurulan bağlantılar ele alınabilir. Böyle yapılar hem söz diziminin hem de metin dilbiliminin sahasına girmektedir. “Şükriye koştu, yoruldu.” söz dizisi de cümle topluluğu sayılır. Ancak böyle bir örnek söz diziminin değil metin dilbiliminin konusu olmalıdır.

Görüldüğü gibi bilim insanları arasında cümle tasnifi konusunda görüş ayrılıkları mevcuttur. En dikkat çekici ihtilaf, yapısına göre cümlelerde ve özellikle içinde fiilimsi geçen cümlelerin yerinin ne olduğu hususundadır. Derin yapıda fiilimsileri birer “yargı” olarak değerlendirip onları “girişik-bileşik cümle” veya “birleşik cümle” başlığına dâhil eden araştırmacılara Karahan (2013), yargı ve yapı kavramlarını irdeleyerek cevap vermiş ve “yapısına göre cümleler” gibi bir başlık kullanmamıştır.

Bu çalışmada Coşkun (2017), Karaağaç (2012), Karahan (1994’a; 1994b, 2000; 2013) ve Tekin (2008)’in yukarıda özetlenen görüşlerinden hareketle bir yöntem belirlenmiş ve Özbekçe bilmecelerde yer alan cümleler niceliklerine göre, “tek cümle” ve “cümleler topluluğu” olarak iki kategoride ele alınmıştır. Böylece cümleler arasında yapılarına göre değil; niceliklerine göre bir tasnife gidilmiştir.

“Tek cümle” başlığı altında “basit tek cümle” (tek yüklemliler), “fiilimsili tek cümle” (içinde fiilimsi geçen cümleler), “şartlı tek cümle” (/ -sA/ biçimbiriminin şart anlamı verdiği cümleler) ve “isim-cümleli tek cümle”ler (içinde başka bir cümlelerin isim gibi işletildiği cümleler) değerlendirilmiştir.

“Cümle topluluğu” başlığı altında, cümlelerin bağlanış şekillerine göre sınıflandırma yapılmıştır. Buna göre “ortak zaman/kip/kişi biçimbirimiyle”, “ortak cümle öğeleriyle”, “bağlanma edatlarıyla” (iki yüklemi bağlayan edatlarla) ve “anlam ilişkisiyle” (aralarında dilbilgisel ya da metin dilbilimsel ortaklık ilişkisiyle) bağlanan cümleler incelenmiştir.

Çalışmada yüklem türüne göre “isim cümlesi” ve “fiil cümlesi”; yüklem yerine göre “düz cümle” ve “devrik cümle”; anlamına göre “olumlu-olumsuz cümle” ve “sorulu-sorusuz cümle” türleri betimlenmiştir. Bu cümle türlerinin tasnifi aşağıda ana hatlarıyla gösterilmiştir:

#### Niceliklerine Göre

##### Tek Cümle

Basit Tek Cümle

Fiilimsili Tek Cümle

Şartlı Tek Cümle

“İsim-Cümle”li Tek Cümle

##### Cümle Topluluğu

Ortak Kip ve/veya Şahıs Ekleriyle Bağlananlar

Ortak Cümle Öğeleriyle Bağlananlar

## Bağlanma Edatlarıyla Bağlananlar

## Anlam İlişkisiyle Bağlananlar

## Yüklemin Türüne Göre

İsim Cümlesi

Fiil Cümlesi

## Yüklemin Yerine Göre

Düz Cümle

Devrik Cümle

## Anlam Özelliğine Göre

Olumlu Cümle ve Olumsuz Cümle

Sorulu Cümle ve Sorusuz Cümle

**2. Bulgular ve inceleme**

Araştırmada, Tekin’de (2008) yer alan dokuz yüz elli iki (952) bilmece (tâpışmâq) doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Cümleler, oluşturulan kategorilere göre tasnif edilmiştir. Elde edilen veriler değerlendirilmiş; tablolarla görselleştirilmiş, önemli hususlar tartışılıp açıklanmış ve örnekler verilmiştir.

**2.1. Niceliklerine göre**

Örnekleme oluşturan ve incelenen dokuz yüz elli iki (952) bilmeceyi iki yüz doksanı (290) tek cümleden ibarettir. Altı yüz altmış iki (662) bilmece ise birden çok cümlelerin çeşitli bağlantılarla (ortak zaman/kip/kişi biçimbirimi, ortak öge, bağlama edatları ve anlam ilişkisi) bir araya gelmesiyle oluşmuştur. Ayrıca bu altı yüz altmış iki (662) madde başı bilmeceyi oluşturan cümle toplulukları analiz edilmiş; bunun sonucunda 19 madde içi cümle topluluğu ve 1805 madde içi tek cümle ortaya çıkarılmıştır. Toplamda 2095’i tek cümle, 681’i cümle topluluğu hâlinde 2776 unsur tespit edilmiştir.

	Niceliğine Göre Cümleler		Toplam
	Tek Cümle	Cümle Topluluğu	
<b>Madde Başı</b>	290	662	952
<b>Madde İçi</b>	1805	19	1824
<b>Toplam</b>	2095	681	2776

Tablo 2: Niceliğine Göre Cümleler

Aşağıdaki örneklerde sırasıyla “qaynâydi ve yér” yüklemeleri iki ayrı “tek cümle” içinde ve “sâçâdi, qâçâdi ve kördim, bâr” yüklemeleri iki ayrı “cümle topluluğu” içinde yer almıştır:

Töntârilgân kök qâzândâ, / Âltin tângâ **qaynâydi**. (Âsmân, yulduz)- Döndürülmüş mavi kazanda /  
Altın para **kaynıyor**. (Gökyüzü, yıldız) (ÖB, 35). □ Tek cümle.

Yédirib, yédirib, / Özi **yér**. (Yér) - Yedirip, yedirip, / Kendi **yer**. (Yer) (ÖB, 38). □ Tek cümle.

Qişdá âq gül, / Bahârdâ suv **sâçâdi**. / Yél ésgändä, / Tümtäraqay **qâçâdi**. (Bulut) - Kışın ak gül, / Baharda su **saçar**. / Yel estiğinde / Düzensizce **dağılır**. (Bulut) (ÖB, 41). □ Cümle topluluğu.

Äcâb bir gümbâzlik / Üy **kördim**, / Nâ éşigi **bâr**, / Nâ téşigi. (Yamğır köpigi) - Acaib kubbeli / bir ev **gördüm**, / Ne kapısı **var**, / Ne eşigi. (Yağmur köpüğü) (ÖB, 43). □ Cümle topluluğu.

### 2.1.1. Tek cümle

Yargı bildiren ve içinde tek bir yüklem yer alan dil yapılarına “tek cümle” denir. Yargı bir bitmişlik ifadesidir; olay, olgu vb. her şey üzerine verilebilen hükümdür. Çalışmada, içinde fiilimsi bulunan cümleler; isim gibi işletilen cümle bulunan cümleler (isim-cümleli); “ki” bağlama edatı bulunan cümleler ve /-sA/ biçimbirimi (şart kipi olarak) bulunan cümleler “tek cümle” olarak değerlendirilmiştir. Çünkü bunlar derin yapıda birbirinden farklılaşsa da yüzey yapıda en nihayetinde tek bir yargı bildirdikleri (tek yüklemliler oldukları için aynı kategoride yer alır.

Çalışmada bin yedi yüz on biri (1711) “basit”, iki yüz elli yedisi (257) “fiilimsili”, yüz yirmi beşi (125) “şartlı” ve ikisi (2) “isim-cümleli” olmak üzere toplam iki bin doksan beş (2095) “tek cümle” tespit edilmiştir.

	Tek Cümle Türünün Alt-Kategorileri				Toplam
	Basit	Fiilimsili	Şartlı	İsim-Cümleli	
<b>Madde Başı</b>	200	68	22	0	290
<b>Madde İçi</b>	1511	189	103	2	1805
<b>Toplam</b>	1711	257	125	2	2095

Tablo 3: Tek Cümle Türünün Alt-Kategorileri

Aşağıdaki örneklerde sırasıyla “basit”, “fiilimsili”, “şartlı” ve “isim-cümleli” tek cümle örnekleri verilmiştir:

Qârañi tâm içidä, / Qâra buzâq **dirkillär**. (Bürgä) - Karanlık ahır içinde / Kara buzağı **sıçrar**. (Pire) (ÖB, 75). □ Basit tek cümle: “dirkillär” yüklemi “sıçrar” anlamındadır ve cümledeki yargıyı tek başına verir.

Sävuq kirib, / Issıq **çıqar**. (Yapğän nân) - Soğuk girip, Sıcak **çıkır**. (Pide) (ÖB, 97). □ Fiilimsili tek cümle: “çıqar” yüklemi tektir ve cümlede “girip” zarf-fiili mevcuttur.

Sän **urmäsän**, u **urmäs**. (Kétmân) - Sen **vurmazsan**, o **vurmaz**. (Çapa) (ÖB, 101). □ Şartlı tek cümle: “urmäsän” yüklemi tektir. “urmäsän” yapısında, şart 2. tekil kişi “/-sän/” çekimi vardır.

Çıq-çıq **étidi**, / Öydän **çıq, dédi**. (Çäkkä ötişi) - Şık şık **etti**, / Evden **çık, dedi**. (Buzun erimesi) (ÖB, 44). □ İsim-cümleli tek cümle: “Öydän çıq” cümlesi “dédi” yüklemine yönettiği cümle içinde isim gibi işletilip nesne ögesini oluşturmuştur.

Gümüşatam’a (2011) göre tek yükleme sahip olan basit cümleler tek yargı bildirir. “Basit tek cümle” terimi yerine literatürde “basit cümle” (Delice, 2007; Demir, 2006), “yalın tümce” (Atabay vd., 2003; Bozkurt, 1995; Dizdaroğlu, 1976; Hatiboğlu, 1972; Koç, 1996) ve “yalınç tümce” (Gencan, 2006) terimlerinin kullanıldığı görülmüştür. Adlandırılması hususunda farklılıklar olsa da yapısı üzerinde genellikle ortak yönelimlerin bulunduğu “basit cümle”nin “özne □ yüklem” dizilişine uygun olduğu söylenebilir. Özbek Türkçesinde ve Türkiye Türkçesinde “basit cümle” (sâddä gâp) tanımları farklı değildir. Çünkü cümlede yargı bildiren tek yüklem bulunması Türk dilinin her iki lehçesinde temel ilkedir (Aktan, 2011). Yaman’a (2000, 251-257) göre bünyesinde zarf-fiil, sıfat-fiil, isim-fiil veya bu tür kelimelerden yapılmış bir kelime grubu bulduran cümleler “basit cümle”dir.

Aktan'a (2011) göre Özbek Türkçesinde biçim ve anlam yönünden birleşmiş iki yüklemden oluşan cümlelere "birleşik cümle" (qoşmä gäp) denir. Ancak "qoşmä gäp" terimi, "birleşik cümle" kavramı yanında "bağlı", "sıralı" ve "girişik" (filimsili cümle) cümleleri de kapsar. Türkçe dil bilgisinde "filimsi" diye bilinen, gerçekte birer "çekimsiz fiil" olan fiil yapılarını içeren cümleler "birleşik cümle" olarak kabul edilmiştir. Ancak çekimsiz fiillerle kurulan bu cümlelerin birleşik cümle olarak değil, tek yargı bildirdikleri için basit cümle olarak değerlendirilmesi gerekir. Literatürde "girişik bileşik cümle", "ki'li bağlı cümle", "şartlı birleşik cümle", "iç-içe birleşik cümle" vb. terimlerle incelenen bu tür ifadeleri Karahan'ın (2000) işaret ettiği gibi yüklemi tamamlayan unsurlar olarak görmek mümkündür.

### 2.1.2. Cümle topluluğu

Birden fazla cümlelerin bir araya gelmesiyle oluşan, cümleden büyük anlamlı yapılara "cümle topluluğu" denir. Bunlar arasında topluluğu oluşturan, ortaklığı kuran gramatikal bağlar vardır: (1) ortak zaman/kip/kişi biçimbirimleri; (2) ortak cümle ögeleri; (3) aynı bağlam içindeki anlam ilişkisi ve (4) bağlama edatlarıyla bir araya gelmiş olmak. Bu dört bağın her biri bir cümle topluluğunda aynı zamanda görülebilir ya da tek bir bağ cümleleri toplayabilir. Bağların baskınlık ve belirleyicilik seviyeleri (1) numaralı bağdan (4) numaralı bağa doğru düşüş gösterir.

Cümle topluluğu kuran bağlar içinde sınırları en geçişken olanı "aynı bağlam içindeki anlam ilişkisi"dir. Bağlamdan anlaşılması gereken zaman, mekân, kişi, nesne ve harekete ait kavramlarda açıklama, sıralama, karşılaştırma, dereceleme, anlam paralelizmi, ortak anlam dairesine giren kelimeler, ve bazı genel içerik özellikleridir (Karahan, 2013: 94).

Türkiye Türkçesinde "sıralı cümle" şeklinde adlandırılan cümlelere Özbek Türkçesinde "bağlövçi väsitäsiz birikkän qoşmä gäplär" adı verilmektedir. Bu yapıdaki cümleler, "qoşmä gäplär" in (birleşik cümle) türleri arasında sayılır (Yaman 2000, 274). Özkan ve Sevinçli'ye (2008, 169-173) göre "bağimli sıralı cümleler", yalnız başlarına kullanıldıklarında anlamı bulunan, bir araya gelince aralarında anlam ilişkisi yanında ortak cümle ögelerine de sahip olan cümlelerdir. "Bağımsız sıralı cümleler" aralarında ortak cümle ögesi bulunmasa da anlam ilişkisi bulunan cümlelerdir.

Çalışmada tespit edilen altı yüz seksen bir (681) cümle topluluğundan üç yüz altmış biri (361) ortak zaman/kip/kişi biçimbirimiyle; iki yüz kırk ikisi (242) ortak ögelerle; altmış üçü (63) bağlamsal anlam ilişkisiyle ve dokuzu (9) bağlama edatlarıyla bir araya gelmiştir.

	Cümle Topluluğu				Toplam
	Ortak Zaman/Kip/Kişi	Ortak Ögeli	Anlam İlişkisi	Bağlama Edatlarıyla	
<b>Madde Başı</b>	361	237	61	3	662
<b>Madde İçi</b>	0	11	2	6	19
<b>Toplam</b>	361	248	63	9	681

Tablo 4: Cümle Topluluğu Türü ve Alt-Kategorileri

Çänğarâqdän uçib **çıqadi**, / Qâräsä, közni kör **qlädi**. (Uçqun) - Bacadan uçup **gider**, / Baksan, gözüni kör **eder**. (Kıvılcım) (ÖB, 142). □ "çıqadi" ve "qlädi" yüklemelerinin yönettiği iki cümle geniş zaman 3. tekil kişi çekimi ortaklığı ile cümle topluluğu kurmuştur.

**Tâyim** bâr, kişnämäydi, / Yaz çağı işlämäydi. (Çänä) - **Tâyim** var, kişnemiyo / Yaz zamanı çalışmıyo. (Kızak) (ÖB, 140). □ Öznesi ortak cümle topluluğu: "tâyim" kelimesi cümle topluluğu oluşturan iki cümlelerin ortak öznesidir.

Tüşimä **yavväyi xayvânlär** ménı talädi, / **ulärdän** qandäy qlib qutuliş mümkin? (Uygänib) - Düşümde yabancı hayvanlar beni daladı, / onlardan ne yapıp kurtulmak mümkün? (Uyanıp) (ÖB,

153). □ Cümle topluluğu kuran ilk cümlenin öznesi “yavvâyi xayvânlar”a ikinci cümlede “ulârdân” tümlecisiyle işaret edilmiştir. İki cümle arasında anlamsal ilişki sağlanmıştır.

Nimâniñ bês barmâğı **bâru**. / **Lékin** birârtâ hâm tirnâğı **yoq**. (Qolqâp) - Neyin beş parmağı var, / Lakin bir tane de tırnağı yok. (Eldiven) (ÖB, 150). □ “bâru” ve “yoq” yüklemeleri “lékin” bağlama edatıyla bağlanmış ve iki cümle bir topluluk oluşturmuştur.

Éski-éski çâpânim, / Ésimdân **çiqmäs** çâpânim, / Cändä-cändä çâpânim, / Yanimdän **kétmäs** çâpânim. (Sâyä) - Eski püskü kaftanım, / Aklımdan **çikmaz** kaftanım / Allı pullu kaftanım, / Yanımdan **gitmez** kaftanım. (Gölge) (ÖB, 148). □ “çiqmäs” ve “kétmäs” yüklemeleri olumsuz geniş zaman 3. tekil kişi çekimindedir. İki cümle ortak zaman/kişi ve ortak özne içeren cümle topluluğu oluşturmuştur.

Akçataş’a (2007) göre “cümle” en büyük dil birliği değildir. Bu yüzden dil bilgisi kitaplarında “cümle grubu” (cümle topluluğu) konusu da yer almalıdır. Tek cümleler bir durumu, düşüncüyü, olayı tek başına anlatabilir. Bunun yanında birbirini tamamlayan, açıklayan, yorumlayan, aralarında ilişkiler kurarak bütünleşen cümle toplulukları vardır. Cümle topluluğunu oluşturan cümleler arasındaki anlam bağları “neden-sonuç”, “açıklama”, “örnek”, “amaç”, “karşılaştırma” ve “karşıtlık” bağı şeklinde sıralanabilir (Duymaz ve Turan, 2006).

## 2.2. Yüklem türüne göre

Türkiye gramerciliğinde yüklem türüne isim veya fiil olmasına göre iki çeşit cümle vardır: fiil cümlesi ve isim cümlesi (Biray, 2003: 296). Özbek Türkçesinde cümleler yüklem türüne göre isim cümlesi ve fiil cümlesi olmak üzere ikiye ayrılır. Çalışmada bin yetmiş sekizi (1078) isim cümlesi ve bin on altısı (1016) fiil cümlesi olmak üzere toplam iki bin doksan dört (2094) cümle tespit edilmiştir.

	Yüklem Türüne Göre		Toplam
	İsim Cümlesi	Fiil Cümlesi	
Madde Başı	105	185	290
Madde İçi	973	831	1804
Toplam	1078	1016	2094

Tablo 5: Yüklem Türüne Göre Cümleler

### 2.2.1. İsim cümlesi

İsim cümleleri yüklemi ek-fiille çekimlenen isim veya isim grubundan oluşan cümlelerdir. İsim cümlelerinde kip eki bulunmazsa bu yüklem geniş zamanı ifade ederler (Biray, 2003: 296). Özbek Türkçesinde sıklıkla kullanılan isim cümleleri, yargıda bir isim veya bir isim grubunun kullanıldığı cümlelerdir. İsim cümleleri, bir nesnenin, bir kişinin veya bir durumun niteliklerini ve niceliklerini tanımlamak için kullanılır. Bu tür cümlelerin kullanımı, sözcüklerin yerleri ve çeşitli zaman kalıpları açısından çeşitlilik gösterebilir.

Aşağıdaki isim cümlesi örneklerinde sırasıyla “yoq”, “bâr” ve “qaysi” isimleri geniş zaman üçüncü kişi çekimine girmiş ve cümlelerinin yüklemi konumuna gelmiştir:

Älämdä törttä nârsä **yoq** (Äsmânnin üstüni, xâvuznin gâpqâğı. körpäniñ yeñi, âşpiçâğnin qını) - Dünyada dört şey **yok**. (Gökyüzünün üzeri, havuzun kapağı, yorganın kolu, mutfak bıçağının kını) (ÖB, 46).

Qırq qulağı, İkki âğzi **bâr**. (Hürçün) - Kırk kulağı, / İki ağzı **var**. (Heybe) (ÖB, 77).

Kéçü “értägä”, “értägi” “kéça” bolädigän kün **qaysi?** (Bugün) - Dün “yarın”, “yarın” “dün” olan gün **hangisi?** (Bugün) (ÖB, 152).

### 2.2.2. Fiil cümlesi

Özbek Türkçesinde fiil cümleleri, cümlenin yüklemi olarak fiillerin kullanıldığı cümlelerdir. Fiil cümleleri, bir eylem veya durumun ifade edilmesinde kullanılır ve cümlenin diğer öğeleri genellikle özne ve nesne olarak belirtilir. İş, hareket, oluş; fiil cümleleriyle karşılandığı için fiil cümleleri isim cümlelerine göre daha çok kullanılırlar (Biray, 2003: 296). Fiil kök veya gövdeleri zaman, kip, kişi biçimbirimlerini alarak fiil cümlesinde yüklem olurlar.

Aşağıdaki fiil cümlesi örneklerinde sırasıyla “açıldı” fiil-görülen geçmiş zaman-3. tekil kişi, “çıqmıydi” fiil-şimdiki zaman-3. tekil kişi ve “bolär” fiil- geniş zaman-3. tekil kişi yapıları verilmiştir:

Bundän ätgän qılıçım, / Zängär bârib **açıldı**. (Tân yarişi) - Buradan attığım kılıcım, / Pası gidip, **parladı**. (Tan atması) (ÖB, 49).

Qızıl buzağımni ağıldän xaydäsäm, **çıqmıydi**. (Til) - Kızıl buzağımı ağıldan sürsem de **çıkıyor**. (Dil) (ÖB, 55).

Kättä-kıçık bés ortâq, / **Uyuşsä bolär** toqmâq. (Barmâqlär) - Büyük küçük beş arkadaş / **Uyuşsalar olur** tokmak. (Parmaklar) (ÖB, 55).

### 2.3. Yüklem yerine göre

Yüklem cümledeki yeri Türkçede genellikle sondadır. Belirtmek istenen öge yüklemeye yaklaştırılır; yüklem gibi önemli öğeler parçalar üstü birimlerle vurgulanabilir. Türkçenin esnek yapısı sadece yüklem değil, tüm öğelerin yerinin değişebilmesini sağlamaktadır. Türkçenin söz dizimi birbiri içine giren-çıkan kutucuklarla işleyen portatif bir sistemdir. Bu portatif sistem Türkçenin ortaya çıktığı dönemlerdeki yaşam tarzının ve kültürün bir yansıması olabilir. Birçok dilden farklı olan bu imkânıyla Türkçe kıvrak bir ifade gücüne sahiptir.

#### 2.3.1. Düz cümle ve devrik cümle

Yüklemi sonda olan cümlelere “düz cümle” ve sonda olmayan cümlelere “devrik cümle” denir. Bu çalışmada Özbek bilmecelelerindeki cümleler yüklem yerine göre incelenmiş; bin iki yüz (1200) düz cümle ve yüz altmış dört (164) devrik cümle tespit edilmiştir.

	Yüklem Yerine Göre			Toplam
	Çok Yüklemliler	Tek Yüklemliler		
		Düz Cümle	Devrik Cümle	
<b>Madde Başı</b>	662	192	12	952
<b>Madde İçi</b>	18	1008	152	1824
<b>Toplam</b>	680	1200	164	2776

Tablo 6: Yüklem Yerine Göre Cümleler

Appâqqinä dâsturxân, / Yér yüzünü **qâplâgän**. (Qâr) - Bembeyaz örtü, / Yeryüzünü **kaplamış**. (Kar) (ÖB, 43). □ Düz cümle. Fiil-öğrenilen geçmiş zaman-3. tekil kişi çekimindeki “qâplâgän” yüklemi cümlenin sonundadır.

Qolsız, âyaqsız eşik **açär**. (Şämâl) - Etsiz, ayaksız kapı **açar**. (Rüzgar) (ÖB, 45). □ Düz cümle. Fiil- geniş zaman-3. tekil kişi çekimindeki “açär” yüklemi cümlenin sonundadır.

Këlib **kêtär** bir yıldä, / Tört âğayni hâr xıldä. (Tört fâsl) - Gelip **gider** yılda bir / Dört kardeş değişik şekilde. (Dört mevsim) (ÖB, 48). □ Devrik cümle. Fiil- geniş zaman-3. tekil kişi çekimindeki “kêtär” yüklemi cümlenin sonunda değildir.

Sën içidä tursän tikkä, / Älib çıqar yüksäklikkä. (Lift) - Sen içinde dursan ayakta, / Alıp çıkar yüksek yere. (Asansör) (ÖB, 133). □ Devrik cümle. Fiil- geniş zaman-3. tekil kişi çekimindeki “çıqar” yüklemi cümlenin sonunda değildir.



### 2.3.2. Eksiltili yapı

“Eksiltili cümle” veya “söz cümle” (elliptic clause, holophrase, sentence word) gibi terimlerle literatürde bir cümle türü olarak geçen yapıları Karaağaç (2012), “yapılarına göre cümleler” başlığı altında “eksiltili cümle” terimiyle karşılamıştır. Eksiltili cümleler, derin yapıları ve sözlü dil kullanımıyla yargı bildiren ve yüzey yapılarıyla bir bütünlükten uzak olan cümleler olarak algılanır. Ancak yüklemi düşmüş/görülme bu yapılar için Karahan’ın (2013) “eksiltili cümle” terimini cümle türleri arasında saymadığı görülmüştür.

Bu çalışmada cümleler niceliklerine göre tasnif edilirken derin yapı değil, yüzey yapı dikkate alınmıştır. Yüklemi eksiltilmiş ifadeler hususunda da bu anlayışa uygun olarak “eksiltili cümle” değil, “eksiltili yapı” terimi tercih edilmiştir.

Çalışmada incelenen dokuz yüz elli iki (952) bilmeceyi meydana getiren iki bin yedi yüz yetmiş altı (2776) unsurun yedi yüz otuz ikisinin (732) eksiltili yapıda olduğu tespit edilmiştir. Bu sayının yüksek olmasının önemli bir sebebi, bilmecelerin sözlü kültür ortamında oluşturulup aktarılması ve yeniden üretilmesi olabilir. Sözlü dilin hâkim olduğu bu kültür ortamında ifade edilmek istenen şeyler, günlük dilin sadeliğinde kalıplara girer ve vücut bulur. Bir diğer sebep ise bilmecelerin genellikle çocuklara hitap etmesidir. Çocuklara sade, yalın, açık ve kısa cümlelerden oluşan bir dille yaklaşmak iletişimi kolaylaştırır. Eksiltili yapıların bu yaklaşıma hizmet ettiği söylenebilir.

Aşağıda yüklemi eksiltilmiş yapılara örnekler verilmiştir. Bu eksiltili yapıların zihinde “...olan şey nedir?” ve “... var, bu nedir?” ifadeleriyle tamamlandığı düşünülebilir:

Åsmândan büyük... (Maqsad)- Gökyüzünden büyük... (Amaç) (ÖB, 148).

İkki tâvâq, / Åräsîdâ qasqaldâq... (Tâşbaqa) - İki tabak / Arasında su tavuğu... (Kaplumbağa) (ÖB, 66).

Çiy tâgidâ çinni kâsâ... (Quş uyasi) - Çalı dibinde çini kâse... (Kuş yuvası) (ÖB, 78).

### 2.4. Anlam özelliğine göre

Cümle, fiile gelen bir eke göre anlam kazanmaz, ek de fonksiyon taşıyan bir öge olarak, cümle gibi bir birliğin tasnifinde kriter olamaz. Cümle temel ve yardımcı öğeleriyle bir bütün olarak anlamlar kümesidir ve sonuç itibarıyla bir yorumdur. Cümle anlamları sınırlanamaz (Aydın, 2009). Yine de birçok dilbilgisi kitaplarında cümleler anlamına göre sınıflandırılmıştır. Tasniflerde görülen “soru cümlesi” terimi bazı kaynaklarda (Eker, 2011; Karahan, 2013) “olumlu cümle”, “olumsuz cümle” ve “ünlem cümlesi” ile alt alta yer almış ve bazılarında (Bilgegil, 2009) “olumlu-olumsuz cümle”den bağımsız bir dal oluşturmuştur. Bazı kaynaklarda ise (Ergin, 2006; Erkmán-Akerson 2008) “soru cümlesi”ne bu anlamda yer verilmemiştir.

Karaağaç’a (2012) göre “soru cümlesi” (interrogative sentence) soru yoluyla bilgi alma amacıyla ve “bildirme” kavramının karşısındadır. Bunun sayesinde, dildeki bütün sözlük birimler ve söz dizimi birimleri bildirilebilir ve sorulabilir. Bir cümle hem “olumlu” veya “olumsuz” hem de “sorulu” veya “sorusuz” olabilir. Bu sebeple Özbek bilmecelerindeki cümleler anlam özelliğine göre “olumlu cümle-olumsuz cümle” ve “sorulu cümle-sorusuz cümle” şeklinde incelenmiştir.

### 2.4.1. Olumlu ve olumsuz cümle

Özbek bilmecelelerindeki cümlelerde olumsuzluk anlamı vermek için /-mä/ biçimbirimi ve “émäs” (değil) kelimesi kullanılır. Çalışmada tespit edilen iki bin doksan dört (2094) cümlelerin bin sekiz yüz seksen ikisi (1882) “olumlu cümle” ve iki yüz on ikisi (212) “olumsuz cümle” olarak değerlendirilmiştir.

	Olumluk Anlamına Göre		Toplam
	Olumlu Cümle	Olumsuz Cümle	
<b>Madde Başı</b>	298	36	334
<b>Madde İçi</b>	1584	176	1760
<b>Toplam</b>	1882	212	2094

Tablo 7: Olumluk Anlamına Göre Cümleler

Qoşnimmnikigä kirsäm, / İkki miñ işçisi **ışläyäbti**. (Äsälari) - Komşumunkine girsem, / İki bin işçisi **çalışıyor**. (Bal arısı) (ÖB, 70). Olumlu cümle. Fiil-şimdiki zaman- 3. tekil kişi yapısındaki “ışläyäbti” yüklemi anlamına göre olumludur.

Qumdan yasälgän muzim, / Üyimni ıssıq **tutär**. (Déräzä äynäsi) - Kumdan yapılmış buzum, / Evimi sıcak **tutar**. (Pencere camı) (ÖB, 108). □ Olumlu cümle. Fiil-geniş zaman- 3. tekil kişi yapısındaki “tutär” yüklemi anlamına göre olumludur.

Kéştädän tüşgän äq tãvuq, / Qaytib kéştägä **qonmäs**. (Tüşgän tiş) - Tüneklikten inen ak tavuk / Dönüp tüneklige **konmaz**. (Çıkan diş) (ÖB, 54). □ Olumsuz cümle. Fiil-olumsuz geniş zaman- 3. tekil kişi yapısındaki “qonmäs” yüklemi anlamına göre olumsuzdur.

Tört äkä-ükä bir-birigä **yétälmäydi**. (Ärävä ğıldiräkläri) - Dört ağabey ile kardeş birbirine **yetişemiyor**. (Araba tekerlekleri) (ÖB, 105). □ Olumsuz cümle. Fiil-olumsuz şimdiki zaman- 3. tekil kişi yapısındaki “yétälmäydi” yüklemi anlamına göre olumsuzdur.

### 2.4.2. Sorulu ve sorusuz cümle

Soru anlamı “mi” soru biçimbirimi ve “nimä”, “nimägä”, “qaysi”, “qandäy”, “qay”, “qayérdä”, “qaçän”, “néçtä” (ne, neye, nasıl, hangi, nerede, ne zaman) gibi soru kelimeleriyle sağlanır. Doğrudan soru kelimeleri ile oluşturulan soru cümlelerinin yanında bilmece türünün doğası gereği tüm maddelerde gizli de olsa bir soru anlamı olduğu ileri sürülebilir. Çalışmada incelenen iki bin doksan dört (2094) cümlelerin iki bin on altısı (2016) “sorusuz cümle” ve yetmiş sekizi (78) “sorulu cümle” şeklindedir.

	Soru Anlamına Göre		Toplam
	Sorulu Cümle	Sorusuz Cümle	
<b>Madde Başı</b>	34	256	290
<b>Madde İçi</b>	44	1760	1804
<b>Toplam</b>	78	2016	2094

Tablo 8: Soru Anlamına Göre Cümleler

Aşağıdaki ilk iki örnekte sırasıyla “qandäy” ve “qaçän” soru zarfları cümlelerine soru anlamı vermiştir. Son iki örnekte herhangi bir soru kelimesi yoktur, yüzey yapı açısından bu örnekler anlamına göre “sorusuz cümle” şeklinde değerlendirilebilir.

Yamğır yağıb turgändä, qarğa **qandäy** daraxtgä qonädi? (Höl daraxtgä qonädi) - Yağmur yağıp durduktan sonra karga **nasil** bir ağaca konar? (Islak ağaca konar) (ÖB, 152). □ Sorulu cümle.

Äğzidä tişi yoq ädäm tiş ägrigini **qaçän** bilädi? (it tişlägändä) - Ağzında dişi olmayan birisi diş ağrısını **ne zaman** bilir? (Köpek ısırınca) (ÖB, 140). □ Sorulu cümle.

Bir tökilsä, / Qaytä tolmäs. (äbro, nãmus) - Bir dökülse, / Tekrar dolmaz. (Şeref, namus) (ÖB, 146). □ Sorusuz cümle.

Ānālāri tākçādān tūşşā, / Bālālāri yūgirib kēlādi. (Çaynāk, piyalā) - Anaları raftan inse, / Balaları koşup gelir. (Çaydanlık, piyale) (ÖB, 115). □ Sorusuz cümle.

### 3. Sonuç ve öneriler

Bilmecelerin (tāpışmāq) kökleri mitolojik düşünceye kadar götürülebilir. Tabu ve saygı gereği ortaya çıktığı düşünülen; nesiller arası bilgi ve görgü aktarımını sağlama; birbirini sınama ve eğlendirme gibi işlevleri olan bilmeceler, ait oldukları kültürden birçok iz taşır. Özbek bilmecelerinin genelde bitkilerle, tabiat olaylarıyla ve ev eşyalarıyla ilgili olduğu görülür. Oluştugu ve yeniden üretildiği sözlü kültürel ortam ve kırsal hayat göz önünde bulundurulduğunda, Özbek bilmecelerinin tabiat olayları ve tabiatla çok yakın ilişki içinde olan köy yaşamı ve eşyalarıyla ilgili olması daha iyi anlaşılabilir.

Sözlü kültür ortamında oluşturulan bilmeceler, çoğunlukla hitap ettikleri çocukların zihinsel becerilerini; dil yetisini, iletişim kabiliyetini; ilişkilendirme, analiz, sentez gücünü ve mevcut algı şemalarını geliştirmesine yardımcı olur. Onların çevresi ve kendisiyle ilgili farkındalık kazanmasına ve soyutlama yapabilmesine imkân verir.

Bilmeceler genellikle kısa, öz, yalın, açık ve anlaşılır bir dille ifade edilir. Cümlelerin niceliği ve niteliği bu dile uygun şekildedir. Bilmecelerdeki cümle türlerinin analiz edilmesi sayesinde kolektif bilincin söz dizimine yansıyan özellikleri hakkında önemli bilgiler elde edilebilir.

Özbek bilmecelerinin çoğunluğu iki dizeli (559) ve bir dizelidir (212). Türk edebiyatında genellikle anonim ve manzum şekilde görülen bilmeceler kısa, kafiyeli ve ölçülü ürünlerdir. Bu özellikler bilmecelerin hatırlanmasını ve anlaşılmasını kolaylaştırır. Özbek bilmecelerinin kısa ve öz olması bu açıdan şaşırtıcı değildir.

Özbek bilmecelerinin örneklem olarak seçildiği bu çalışmada söz konusu dokuz yüz elli iki (952) bilmeceyi oluşturan iki bin yedi yüz yetmiş altı (2776) unsur, cümle türleri açısından incelenmiş ve iki bin doksan beş (2095) unsurun “tek cümle” ve altı yüz seksen bir (681) unsurun “cümle topluluğu” olduğu tespit edilmiştir.

Tek cümle türündeki unsurların çoğu (1711) “basit tek cümle” kategorisine dâhil edilebilir. Bu farkın önemli bir nedeni bilmecelerin genelde çocuklara hitap etmesidir. Çocukların soyut işlem becerileri sınırlıdır ve birbiri içine geçmiş zaman, mekân, kişi, koşul, neden, amaç ve sonuç gibi karmaşık ilişkileri anlamada ya da ifade etmede yetersiz olabilirler. Bu yüzden bilmecelerde bu karmaşık ilişkiler basitleştirilir.

“Cümle topluluğu” şeklindeki unsurların üç yüz altmış biri (361) zaman, kip, kişi eklerinden en az birinin ortak olduğu; iki yüz kırk sekizi (248) ise ortak ögesi (genelde yüklem veya özne ortaklığı) unsurlardır. Özbek bilmecelerinde karmaşık durum ve ilişkileri anlatmak için fiilimsili, şartlı veya iç içe yapılar yerine, bu yapıların bölünüp dönüştürülüp kısa kısa bağlandığı cümle toplulukları kullanılmıştır.

Yüklemin türüne göre “isim cümlesi” (1078) ve “fil cümlesi” (1016); yüklem yerine göre “düz cümle” (1200) ve “devrik cümle” örnekleri (164) tespit edilmiştir. Devrik cümleler manzum bilmecelerdeki ölçü ve kafiye zorunluluğu nedeniyle muhatabın dikkatini bilmecenin yoğunlaştığı merkez noktaya çekmek amacıyla kullanılmış olabilir.

Anlam özelliğine göre “olumlu cümle”lerin (1882) “olumsuz cümle”lerden (212) ve “sorusuz cümle”lerin (2015) “sorulu cümle”lerden (78) daha sık kullanıldığı belirlenmiştir. “Sorulu cümle” sayısı görünürde azdır, ancak bilmecelerin doğası gereği gizli bir soru anlamı taşıdığı unutulmamalıdır.

Eksilteli yapılar yedi yüz otuz iki (732) örnekle bütün unsurlar içinde yüzde yirmi altılık (%26) bir paya sahiptir. Eksilteli yapılar sayesinde anlatım monotonluktan kurtarılmış ve buldurulmak istenen şey daha kolay yoldan sorulmuş olabilir.

Türk dili çalışmaları ekseninde cümle türleri konusunda yapılacak çalışmalarda “eksilteli cümle”, “yapısına göre cümle”, “haber cümlesi ve inşa cümlesi” vb. hususlar tartışılabilir; “cümle”, “yapı”, “yargı” kavramları araştırılabilir ve cümle türü tespitinde metin içi-dışı bağlam dikkate alınabilir. Türk lehçelerindeki farklı metin türleri incelenip cümle türleri konusuna karşılaştırmalı ve bütüncül bir dilbilimsel bakış açısı getirilebilir.

### Kaynakça

- Aça, M. (2006). Halk şiirinde tür ve şekil. Öcal Oğuz, M. (Ed.), *Türk Halk Edebiyatı El Kitabı* (s. 263-314). Grafiker Yayınları.
- Akçataş, A. (2007). Türkiye Türkçesinde yapı, işlev ve anlam ilişkileri açısından cümle grupları ve cümle türleri üzerine bir deneme-I. *Belleten*, 1, 7-19.
- Akdemir, G. (2019). Yeni Uygur bilmeceleri üzerine söz dizimsel bir inceleme [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Aktan, B. (2011). Cümle yapısı bakımından Özbek atasözleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6/2, (63-176).
- Alışova Demirdağ, E. (2019). Türkiye Türkçesi ve Azerbaycan Türkçesinde birleşik cümle yapılarının karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 14/2, 87-111. DOI: 10.7827/TurkishStudies.14351
- Atabay, N.; Özel, S. & Kutluk, İ. (2003). Türkiye Türkçesinin sözdizimi. Papatya Yayınları.
- Aydın, A. (2009). Cümlelerin sınıflandırılmasında kullanılan olumluluk-olumsuzluk kategorisi üzerine. *Journal of Turkish Studies*, 4/3, 2338-2350. DOI:10.7827/TurkishStudies.784
- Banguoğlu, T. (2015). Türkçenin grameri. TDK Yayınları.
- Barak Yılmaz, B. (2008). Cümle bilgisi konusundaki terim, tanım ve tasnif farklılıklarının değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Başgöz, İ. & Tietze, A. (1999). Türk halkının bilmeceleri. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bilgegil, K. (2009). Türkçe dil bilgisi. Salkımsöğüt Yayınları.
- Biray, N. (2003). Türkiye Türkçesi ile Kazak Türkçesindeki cümlelerin çeşitleri bakımından karşılaştırılması üzerine bir deneme. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (13), 281-307. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sutad/issue/26283/276964>
- Bozkurt, F. (1995). Türkiye Türkçesi. Cem Yayınevi.
- Coşkun, M. V. (2017). Özbek Türkçesi grameri. TDK Yayınları.
- Çelebioğlu, A. & Öksüz, Y. Z. (1979). Türk bilmeceleri hazinesi. Ülker Yayınları.
- Delice, H. İ. (2007). Türkçe sözdizimi. Kitabevi Yayınları.
- Demir, T. (2006). Türkçe dil bilgisi. Kurmay Kitabevi.
- Deny, J. (2012). Türk dil bilgisi. Kabalcı Yayınevi.
- Dizdaroğlu, H. (1976) Tümce bilgisi. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Duymaz, E. & Turan, A. (2006). Türkçede Anlam Bilgisi. Birleşik Kitabevi.
- Ediskun, H. (2017). Yeni Türk dil bilgisi. Remzi Kitabevi.
- Eker, S. (2011). Çağdaş Türk dili. Grafiker Yayınları.
- Elçin, Ş. (1993). Halk edebiyatına giriş. Akçağ Yayınları.
- Ergin, M. (2006). Türk dil bilgisi. Bayrak Yayınevi.

- Erkman-Akerson, F. (2008). Dile genel bir bakış. Multilingual Yayınları.
- Ertürk, H. İ. (2020). Türk gramerciliğinde cümle tasnifleri üzerine bir inceleme. *Journal of Turkish Language and Literature*, Volume:6, Issue:3, Summer 2020, (404-417) Doi Number: 10.20322/littera.749931
- Gencan, T. N. (2006). Dilbilgisi. Tekağaç Eylül Kitap ve Yayınevi.
- Göknel, Y. (1974). Modern Türkçe dil bilgisi. TDK Yayınları.
- Gültekin, M. (2013). Özbek atasözlerinin cümle yapısı üzerine bir inceleme. *International Journal of Social Science*, Volume 6, Issue 4, (483-500).
- Gültekin, M.; Koraş, H. & Kurbanova, M. (2019). Özbek Türkçesi gramer-metin-sözlük. Kesit Yayınları.
- Gümüşatam, G. (2011). Söz dizimi açısından Kıbrıs Türk atasözleri: Türkiye Türkçesindeki varyantlarla paralellikler ve sapmalar. *Diyalektolog, Yaz, Sayı 2*, 41-54.
- Hatipoğlu, V. (1972). Türkçenin sözdizimi. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Juraev, J. (2023). XX. yüzyıl Özbek edebiyatında muamma türü. *Türkoloji*, (113), 26-39. DOI: 10.59358/ayt.1251992
- Karaağaç, G. (2012). Türkçenin söz dizimi. Kesit Yayınları.
- Karahan, L. (1994a). Türkçede birleşik cümle problemi. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, S. 505, Ocak, 19-23.
- Karahan, L. (1994b). -sa/-se eki hakkında. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, S. 516, Aralık, 471-474.
- Karahan, L. (2000). Yapı bakımından cümle sınıflandırmaları üzerine. *Türk Dili, Dil ve Edebiyat Dergisi*, Temmuz, C. II, S. 583, 16-23.
- Karahan, L. (2013). Türkçede söz dizimi. Akçağ Yayınevi. Ankara.
- Kaya, D. (1999). Anonim halk şiiri. Akçağ Yayınevi. Ankara.
- Kerimoğlu, C. (2006). Türkiye Türkçesi ve Tatar Türkçesi arasındaki söz dizimi farklılıkları üzerine. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, VI, 2, 383-400.
- Koç, N. (1996). Yeni dilbilgisi. İnkılap Kitabevi.
- Polat, Ü. (2017). Eski Uygur Türkçesinde isim cümleleri. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 198-262. DOI: 10.32321/cutad.336993
- Özkan, M. & Sevinçli, V. (2008). Türkiye Türkçesi söz dizimi. 3F Yayınevi.
- Öztürk, R. (2016). Özbek Türkçesi el kitabı. Palet Yayınları.
- Sakaoğlu, S. (1970). Bilmecelerimiz ve dört mısradan kurulu Erzurum bilmeceleri. *Araştırma Dergisi, Erzurum*, 1 (1), 55-63.
- Sakaoğlu, S. (1973). Beyitlerden kurulu Erzurum bilmeceleri. *Türk Kültürü*, 11 (125), 274-282.
- Sakaoğlu, S. (1979). Bilmecelerde soru kayması. *Türk Folklor Araştırmaları*, 18 (359), 8673-8676.
- Sakaoğlu, S. (1980). Türk bilmecelerinde soru kalıplaşması ve kalıp sorular. *Köz*, 1 (3), 24-48.
- Sakaoğlu, S. (1982). Bilmecelerimizde doldurma kelimeler. II. Milletlerarası Türk Folklor Kongresi Bildirileri 2, 345-360.
- Sakaoğlu, S. (1983). Bilmece terimi üzerine notlar. *Türk Kültürü Araştırmaları*, XVII-XXI/1-2, 1973-1983, 226-243.
- şimşek, E. (2003). Bilmeceler, *Türk Dünyası Edebiyat Tarihi*, 3. c.. Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, 222-250.
- Tekin, F. (2008). Özbek bilmeceleri. Elik Yayınları.
- Üşenmez, E. (Editör). (2016). Özbekçe-Türkçe sözlük. Türk Dünyası Vakfı.
- Yaman, E. (2000). Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesinin söz dizimi bakımından karşılaştırılması. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Yıldırım, H. (2020). *Özbek Türkçesi*. Delta Kültür Yayınevi.

Yusupova, N. (2018). *Türkçe-Özbekçe sözlük*. TDK Yayınları.

**18. Darîr'in *Sîretü'n-Nebî* adlı eserinde *Birince* kelimesi**Aybûke Hüsna DALKILIÇ<sup>1</sup>

**APA:** Dalkılıç, A. H. (2023). Darîr'in *Sîretü'n-Nebî* adlı eserinde *Birince* kelimesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 291-297. DOI: 10.29000/rumelide.1316146.

**Öz**

Erzurumlu Darîr'in en önemli eseri olan *Sîretü'n-Nebî*, Eski Anadolu Türkçesi döneminde sade dille ve didaktik tarzda kaleme alınmıştır. Siyer kitaplarının içinde en önemli eser olmasını sağlayan nedenler arasında zengin söz varlığına sahip, hacimli bir eser olması yatmaktadır. Sahip olduğu bu söz varlıkları geçmişten beri anlam karışıklığına uğrayan ve birbiriyle biçim olarak da karıştırılan bazı kelimelere açıklık getirmektedir. Anlam karışıklığına uğrayan kelimelerden biri de "birince"dir. *Birince* kelimesi ilk kez Eski Anadolu Türkçesi döneminde görülmektedir. Bu kelime sözlüklerde iki şekilde karşımıza çıkmakta ve anlamlarından biriyle aynı olan *bir nice* ile karıştırılmaktadır. Bu karışıklığı ortadan kaldırmak için *Sîretü'n-Nebî* büyük bir hazinedir. Bu çalışmada birince ve bir nice kelimelerinin birbirinden farklı bir anlam ihtiva ettiği iddiasından hareketle araştırmada bulunulmuştur. İki kelime arasında anlam farklılığının olup olmadığını tespit etmek için *Sîretü'n-Nebî* eserindeki örnekler incelenecektir. Bu inceleme Eski Anadolu Türkçesi ve Türk Dili araştırmalarına katkı sağlamak amacıyla yapılmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Birince, Bir nice, *Sîretü'n-Nebî*, göçüşme, Erzurumlu Darîr

**The word of *Birince* in the work *Sîretü'n-Nebî* of Darîr****Abstract**

*Sîretü'n-Nebî* is one of the most noteworthy work of Erzurumlu Darir, which was written in plain language and didactic style in the Old Anatolian Turkish period. One of the reasons why *Sîretü'n-Nebî* is the most significant work of all is that it is a high volumed work which is rich in vocabulary. The richness in vocabulary clarifies the words that are confused since past in terms of their meaning and morph. The word "birince" is one of the words mentioned above that is a confusion. One of the words that is confused in meaning is birince. The word of Birince is first seen in the Old Anatolian Turkish period. This word appears in dictionaries in two ways and is confused with "bir nice", which is the same as one of its meanings. In order to eliminate this confusion, *Sîretü'n-Nebî* is a great treasure. In this study, the examples in *Sîretü'n-Nebî* are analyzed to determine whether there is a distinction between the meaning of two words of birince and *bir nice* or not based on a claim that birince and bir nice have different meanings. The aim of this study is to contribute to Old Anatolian Turkish and Turkish Language researches.

**Keywords:** Birince, Bir nice, *Sîretü'n-Nebî*, metathesis, Erzurumlu Darîr

**Giriş**

Erzurumlu Darîr'in en önemli eseri olan *Sîretü'n-Nebî* Hz. Muhammed'in hayatını konu almaktadır. Siyer türünün en güzel örneği olan bu eser Eski Anadolu Türkçesi döneminde sade dille ve didaktik tarzda kaleme alınarak 1388 yılında Memluk sultanı Berkuk'a sunulmuştur. Siyer önemli eser olmasını

<sup>1</sup> YL Öğrencisi, Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Konya, Türkiye), aybukehdal@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6083-0503 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.01.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316146]

sağlayan nedenler arasında zengin söz varlığına sahip, hacimli bir eser olması yatmaktadır. Eser altı cilttir ve manzum-mensur karışıktır. Bu çalışmada birinci ciltin 204a-226a ve ikinci ciltin 39a-105a arasındaki varaklarından yararlanılmaktadır. Bahsi geçen varaklar birinci ciltteki ‘Hz Muhammed’in Hz. Hatice’nin kervanı ile ticarete gidişi’ ve ikinci ciltteki ‘Hz Muhammed ve Hz. Hatice’nin evliliği’ konularını kapsamaktadır. Çalışmanın amacı Erzurumlu Darîr’in *Sîretü'n-Nebi*’sinin birinci ve ikinci cildinde ele alınan bu varaklarda bulunan *birince* ve *bir nice* kelimelerinin cümledeki kullanımını incelemek ve birbirinden farkını ayırt etmektir. Çalışmada izlenen yol ilk olarak *birince* ve *bir nice* kelimelerinin sözlükteki yerini göstermek, ikinci aşamada yararlanılan kaynaklardan bu bahsi geçen kelimelerle ilgili örnekler ortaya koymak ve son bölümde eserde geçen *birince* ve *bir nice* kelimelerinin kullanımını bu aktardığımız kaynaklarla karşılaştırarak bir yargıya ulaşmaktır. Nitekim vardığımız sonuca göre ya bir nice ve birince kelimeleri aynı anlama gelerek ileri sürülen bu fark iddiası geçersiz kılınacak ya da zıtlığını daha net ortaya koyduğumuz *birincenin* etimolojisi hakkında yani nasıl ortaya çıkmış olabileceği üzerine tahminde bulunulacaktır.

## İnceleme

Birince kelimesinin ilk görüldüğü dönem Eski Anadolu Türkçesi devresidir. Bu kelime *Tarama Sözlüğü*’nde iki şekilde karşımıza çıkmaktadır; ilk olarak ‘Biri nispetinde, biri kadar’, ikinci anlamı ise ‘Birkaç, birçok, pek çok’ anlamına gelmektedir. (TS I, 2019: 597, 604). Perihan ÖLKER birince kelimesini incelediği makalesinde işte bu ikinci anlamı hedef alarak (Ölker, 2008: 99-110) “*Bir çok, pek çok; bir çoğu, pek çoğu’ anlamlarında ki bir nice ile ‘bazı, kimi; bazısı, kimisi’ anlamlarındaki birincenin ayırt edilmesi gerekmektedir”* diyerek tüm Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde yeniden değerlendirmeye gidilmesi gerektiğini göstermektedir.

“Yapılan çalışmalarda “bir çok, pek çok” anlamlarına gelen bir nice ile “kimi, bazı; bazısı, kimisi” anlamlarına gelen birince karıştırılmış, herhangi bir ayrıma gidilmemiştir... Kanaatimizce bir nice yapısı ünlü-ünsüz göçüşmesi kuralına tabi olarak birince şekline ulaşmıştır. Kelimenin bizim imlamızda ayrı yazılışının bu ses olayı için bir engel teşkil etmediğini düşünmekteyiz, çünkü bu doğrudan doğruya bir ses olayıdır ve imlayla ilgisi yoktur. Ancak anlam açısından aralarında bir nüans söz konusudur. Kelime sözlüklerde bir niceye bağlanarak “bir çok, pek çok” anlamlarıyla ilişkilendirilmiştir. Yalnız verilen örnekler değerlendirildiğinde kelimenin “bazı, kimi; bazısı, kimisi” anlamlarını taşıdığını görmekteyiz. Satırlı tercüme ise bunun en önemli kanıtıdır. Çünkü kelime Arapça “bazı” ibaresinin altına Türkçe tercümesi olarak yerleştirilmiştir” (Ölker, 2008: 99-110).

Ölker; makalesinde *birince* ve *bir nicenin* birbirinden farklı kelimeler olduğunu, göçüşme nedeniyle iki kelimenin birbiriyle karıştırıldığını söylemiş ve çeşitli örneklerden yararlanarak belirsizlik sıfatı ile belirsizlik zamiri yönünden iki kelimenin anlam farklılığını ispat etmiştir. Bu ispatta *Satır Altı Tercümeleri* önemli bir kanıttır. Zira burada birincenin anlamı ortaya koyulmuştur. Yararlanılan kaynaklara bakıldığında birince ve bir nice arasındaki mana zıtlığı kendini aşikar etmektedir.

*Tarama Sözlüğü*’nde ve *Tezkiretü'l-Evliyâ*’da *bir nice* ve *birincenin* **belirsizlik zamiri** olarak kullanımı:

- 1) Gördi halâyık düşmüşler, **birincesi** köyner, **birincesi** kaçar, **birincesi** kumâşın tarta (Yavuz, 2006: 368).
- 2) **Birinceleri birinceye** düşmandır (TS I, 2019 : 606).
- 3) Ve **bir niceler** azuğu dükenmedin geçtiler (TS I, 2019; 606).
- 4) **Birniceler** katında yirmi bir (ay) süt emse gerek, **bir niceler** katında otuz bir ay. (TS I, 2019; 606).



İnceleme açısından anlam karışıklığını yok etmek için numaralandırdığımız bu örneklere bakıldığında ilk cümlede 'birincisi' mana açısından "bir nice" ile benzerdir. Hem 'birçok' hem de 'bazısı' anlamında kullanılsa da ifade bütünlüğü bozulmamaktadır. Kısacası her iki manayı da ihtiva ederek belirgin bir kanıt sunmamaktadır. İkinci örnekte ilgili kelime yerine "bir nice" konulduğunda cümlelerin anlamı değişmektedir. "Birçokları, birçoklarına düşmandır" mı yoksa "Bazıları, bazılarına düşmandır" ifadesi mi daha doğrudur? İlk ifadede belirli bir çokluğa vurgu varken ikincisinde belgisiz zamir kullanımı cümlelerin anlamını daha düzgün bir şekilde yansıtmaktadır. Birince ve bir nice farklılığı ilk kez bu örnekte kendini açıkça hissettirmektedir. Üçüncü cümleye bakıldığında "*bir nice*"nin sözlük anlamı doğru kullanılmıştır. Dördüncü örnekteki belirsizlik zamiri olarak kullanılmış olan *bir niçesinin*, *birincenin* sözlükteki "bazı, kimi; bazısı, kimisi" anlamını barındırmadığını görmekteyiz. Eğer '*bir nice gün, bir niçe kişi, bir niçe kez*' kullanımları yerine "*bazı, kimi*" ifadesini kullanırsak cümlelerin anlamsız olduğu görülebilir. *Birince* kelimesi belgisiz zamir olarak bu görevi üstlenmekte ve *bir nice*den farklı bir anlamı ihtiva etmektedir. *Tarama Sözlüğü*'ndeki kelimenin *birince* mi yoksa *bir nice* mi okunması gerektiği net değildir. Genel olarak bir nice kelimesinin metnimizde ve diğer örneklerde bitişik olarak yazıldığına rastlanmamıştır. Bu durum akıldaki soruları daha da belirginleştirmektedir. Burada Ölker'inde makalesinde aktardığı gibi bir **göçüşme** olayının olmuş olabileceğinden söz edebilir (Ölker, 2008: 99-110).

Bu ibareyi destekler nitelikte şöyle bir iddiada da bulunulabilir: Birince < Bir nice değil de *Birince* < *Bir neci*'den değişikliğe uğramış olabilir. "ne, kim" soru ve kişi bildirirken "nice" çokluk belirtmektedir. "*Neci*" bir sayıyı değil bir insan topluluğunda bilinmeyen bir bölüğü betimlemektedir. "Nereye ait bir kimse, neyle ilgileniyor, neye ve kime bağlı?" sorularına cevap vermektedir. Ayrıca belirsizliği ifade eden bir teklik ya da çokluk ismi açıklamaya çalışmaktadır. Başındaki 'bir' ise zamir yerinde kullanılarak bir canlıyı ifade etmektedir. Örneğin; 'Bir necisi peygamberden sual kıldılar' denilirse 'bazısı [bazı insanlar] peygamberden sual kıldılar' anlamı çıkarılabilir. Fakat 'bir nice' peygamberden sual kıldılar' şeklinde ifade edersek çok kişi anlamında kullanılmış olur. **Birincisi** Mühelhel'den şordılar, eyitdiler (I.cilt 1001 KN: 205a/8) < **bir necisi** Mühelhel'den sordular, eyittiler biçiminde denk mana yansıtır.

Bir kişi şü-y-ıla şuvarsa yiri

**Bir nice** günden sen ol yirde yüri (I.cilt 1001 KN: 209a/7)

Belirtilen örnekte ise bir nicenin rakamsal değeri ortaya koyduğu açık bir biçimde görülebilmektedir. Bu düşünce iki kelimenin kullanımlarının farklılığını daha net anlamamızı sağlamaktadır. Kelimede son hecedeki +i eki ilk hecedeki e ile göçüşmeye uğramış olabilir. Bu göçüşmeye halk ağzı ya da *bir+i+neci* kullanımındaki +i sebep olmuş olabilir. Yahut da halk ağzında '*ne, ni*' kullanımı etkisiyle söyleyiş kolaylığına uğrayarak *birince*<*birnice*<*birnici*<*birneci* değişimi yaşandığı da düşünülebilir.

*Sîretü'n-Nebî*'de I. ve II. ciltte bahsedilen varaklarda geçen *bir nice* / *bir niçeye* dair örnekler ise şunlardır:

5) **Bir niçe** kez dahı Varaka ibni Növfîl'i yâd eylemişüz-kim katı bilgülü kişi idi. (I.cilt 1001 KN: 206a/7-8)

6) Bir kişi şü-y-ıla şuvarsa yiri

**Bir nice** günden sen ol yirde yüri (I.cilt 1001 KN: 209a/7)

7) Bunlardan **bir niçe** kişi öldürdünüüz ne sebebden diyü bu şehri melik[i] sizden şorar (II.cilt 1222 HN: 69b/6-7)

8) **Cem'isi** bu küdrete 'acaba kaldılar. **Bir niçesi** Hâzret-i Resül'e münkîr, **bir niçesi** du 'â ve senâ kaldılar (II.cilt 1222 HN: 50a/1-2)

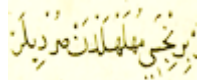
9) **Bir niçesi** eyitdiler: "Çankı câzünüñ elinden bunuñ gibi hüner gelür?" didiler (II.cilt 1222 HN: 42a/6-7)

*Bir niçeye* dair örneklere genel olarak bakıldığında ‘*bir nice kez, bir nice gün, bir nice kişi*’ tamlamalarıyla kelimenin ‘*pek çok, bir çok*’ anlamlarında kullanıldığı rahatlıkla görülmektedir. Sekizinci ve dokuzuncu cümlelerde *bir niçe* zamir olarak kullanıldığında *birinceye* anlam açısından kaydığı düşünülebilir. Yerlerine *birince* kelimesi yerleştirilseydi hiçbir problem yokmuş gibi görülebilirdi ama anlam açısından incelenirse *bir niçesi* demekle ‘bazısı’ değil ‘bir çok, pek çok insan’ kastedilmektedir. Bu durum en net yedinci örnekte bellidir. ‘Bir niçe kişi öldürdünüz’ derken ‘bazı kişi öldürdünüz’ değil ‘pek çok kişi öldürdünüz’ manası anlatılmak istenmiştir. Burada birincedeki ‘bazı’ anlamı kullanılamaz.

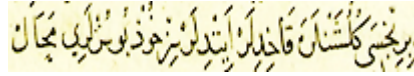
Pek çoğu dua kıldılar veya birçoğu Hz Peygamber’i münkir kıldılar anlamının sekizinci cümlede başındaki ‘*cemi’isi*’nden yola çıkarak daha yakıştığı düşünülmektedir. ‘*Cemi’i*’ sözlükte ‘*birden fazla insan, topluluk*’ anlamında yer almaktadır. Örnekte de belgisiz bir topluluktan değil sayıca fazla olan bir topluluk kastedilmektedir. Bu sayıca üstünlüğün devamında azalan veya artan bir çokluk kullanmak için yazar *bir niceyi* daha uygun görmüştür. Böylece *bir niçe* ‘pek çoğu, bir çoğu, bir kısmı’-özellikle bir kısmı- bir bütünü kalan parçasını belirtmektedir. Bu kullanım daha uygundur. ‘*cemi’i*’ kelimesi hemen hemen bir nice ile aynı anlamda kullanılmaktadır. Bu da *bir nice*’nin *birinceden* farklı olduğu iddiasını destekler. Zira yazar bu iki kelimenin anlam olarak birbirinden farklı olduğunu ve karıştırılmaması gerektiğini *birinceyi* kullanmayarak okuyuculara göstermektedir.

*Sîretü'n-Nebi*’de I. ve II. ciltte anlattığımız varaklarda geçen *birince/birinceye* dair örnekler ise şunlardır:

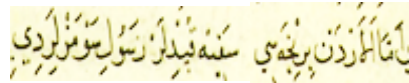
11) **Birincesi** Mühelhel’den şordılar, eyitdiler (I.cilt 1001 KN: 205a/8)



12) **Birincesi** gülüşenlere kaşdılar, eyitdiler: Siz hoş bu sözleri muhâl görürsüz (I.cilt 1001 KN: 205b/16)



13) Ammā alardan **birinçesi** sefih koptılar. Resül’i sevmezler-idi (I.cilt 1001 KN: 211b/2-3)



Bu örneklerde *birince* kelimesi mercek altına alındığında ‘Burada yazar **bir niçe** kelimesini neden kullanmamıştır?’ sorusu akıllara gelmektedir. Gerçekte yazar eserinde bu iki kelimeyi ayırmış ve sayısal çokluk ifade ettiği yerlerde *bir niçeyi*, belirsizlik zamiri veya belirsiz çokluk ifade ettiği yerde ise *birinceyi* kullanmıştır. Bazıları ‘Bu iki kelime zengin söz varlığı sebebiyle iki şekilde kullanılıyor olabilir’ diyebilir. Evet, belki bu düşünce doğru olabilir ama eldeki veriler bunu kesin kılmak için yetersizdir. Şüpheler daha çok *bir niçe* ve *birinçenin* birbirinden tamamen farklı olduğu konusundadır. On bir, on iki ve on üçüncü örneklerde birinci ve ikinci örneklerde de görüldüğü gibi aynı görevde yani belirsizlik zamiri olarak kullanılmış ve bir çokluğu belirtmek değil bir bilinmeyen topluluğu açıklamak için kullanılmıştır. Anlam açısından bakıldığında bu iki kelimenin aynı anlamda olması kanısı uzak görülmektedir. Burada *birince* yerine *bir niçe* kullanılsaydı cümlelerin anlamı aynı olur muydu buna daha dikkatli bakılmalıdır:

‘Bir niçesi mühelhel’den şordılar’ anlam olarak ‘Pek çoğu, bir çoğu şordular’ şeklindedir. On iki ve on üçüncü örneklerde de *birince*, *bir niçeye* uyum sağlamaktadır. Mantıklı olarak *birince* *bir niçe* yerine kullanılabilir gibi görünüyor. Ancak yedinci örnekte *bir niçe* yerine *birince* kullanıldığında cümle anlam kaydına uğradı. Yukarıdaki *bir niçe* örneklerine bakıldığında *bir niçe* yerine *birinceyi* kolayca alamamaktadır. İki kelimenin anlam olarak bu kadar yakın olması belki bu farkın gizlenmesine neden

olmaktadır. Son ihtimal ise bir niçe, bir nece'den "c,ç" ünsüzü benzeşmesi nedeniyle karıştırılmış olabilir.

Bu bilgilere ek olarak birince ile ses ve şekil benzerliğine sahip olan bir diğer kelime "kimince" incelenecek olunursa birinceye dair doğru ipucları elde edilebilir. Kimince kelimesi *Tarama Sözlüğü*'nde "Kimi, kimisi" anlamında kullanılmaktadır. Birince kelimesine benzerliğinden yola çıkılacak olursa kim+nice olarak ele alamayız. Zira anlamı "kim çokları" olurdu. Kimesne kelimesinin böyle bir anlamı ve bu şekilde bir tahlili yapılamayacağı aşağıdaki örneklere bakıldığında gayet açıktır:

**Kimincesi** Mekke ehlinüñ ol Ĥatundan re's-i māl alurlar. Anuñ birle ortak olurlar. **Kimince** aña ücrete yaraşurlar 208b/1-2

**Kimincesi** yügrışdiler, yağın geldiler 222a/12

## Sonuç

Metnimizdeki örneklere görüldüğü üzere eğer "*bir nice gün, bir niçe kişi, bir niçe kez*" kullanımları yerine "*bazı, kimi*" ifadesini kullanılırsa cümlenin anlamsız olduğunu görülmektedir. *Birincenin bir niçeden* farkını ayırt ettiğimiz bu örneklere *bir niçede* olmayan "bazı, kimi" anlamı vardır. *Birince* kelimesi bu görevi üstlenmekte ve *bir niceden* farklı bir anlamı ihtiva etmektedir. Zira kelime *bir niceden* farklı bir yazıma sahiptir ve yazar eserinde bunu ciddi şekilde hareketlerden yardım olarak belirtmiştir.

Sonuç olarak; Ölker'in makalesinde bahsettiği üzere "*bazı,kimi; bazısı, kimisi*" anlamına gelen *birince* kelimesi, *bir niceden* farklı bir anlam ihtiva ederek iki kelimenin birbirinden ayırt edilmesi gerektiği doğru bir tespit olarak görülmektedir. Bu çalışmada *birince* ve *bir niçenin* iddia edilen farklılığına *SN*'deki örneklerin de desteğiyle açıklık getirilmesi gerektiği gerekçesiyle incelemede bulunulmuştur. *Bir niçenin* bulunduğu cümlelerde bu kelime yerine *birincenin* kullanılmasının sakıncalı bir tercih olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer EAT dönemi metinlerinde de bu iki kelimenin anlam farkının ayırt edilmesi gerekmektedir. Türk dili kaynaklarını günümüze doğru bir şekilde aktarmak için bu belirtilen araştırmayı yapmak türkologlara birer vazifedir.

## Kısaltmalar

EAT: Eski Anadolu Türkçesi

HN: Hazine Nüshası

KN: Koğuşlar Nüshası

TS: Tarama Sözlüğü

**Transkripsiyon alfabesi**

Arapça	Türkçe	Arapça	Türkçe
آ، ا	a, ā, e	ص	ş
ب	b, p	ض	đ, ž
پ	p	ط	ţ
ت	t	ظ	z
ث	ṯ	ع	‘
ج	c, ç	غ	ġ
چ	ç	ف	f
ح	ḥ	ق	q
خ	ḫ	ك	k, g, ñ
د	d	ك	ñ
ذ	z	ل	l
ر	r	م	m
ز	z	ن	n
ژ	j	و	v, o, ö, u, ü, ū
س	s	ه	h, a, e
ش	ş	ى	y, i, ī, ī

**Kaynakça**

Akar, A. (2021). Türk Dilinde “Ayakta Durmak” Eylemi ve Sorut- Fiili Üzerine. IX. Uluslararası Türk Dili Kurultayı, 101.

Akar, A. (2008). Dede Korkut Kitab’ında tur- Fiili. *Electronic Turkish Studies*, 3.1.

Caferoğlu, A. (2011). *Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara (2. Baskı)

- Clauson, G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*. Oxford.
- Devellioğlu, F. (2002). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi.
- Ölker, P. (2008). *Birince Kelimesi Üzerine*. Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, (23), 99-110.
- Tekin, T. vd., (1995). *Türkmence-Türkçe Sözlük*. Simurg Yayınları, Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi: 18, Ankara.
- Tulu, S. (2013). "Dede Korkut'ta Yeni Okuma Önerileri ve Düzeltmeleri Üzerine". *Geçmişten Geleceğe Türkçe Elginkan Vakfı I. Türk Dili ve Edebiyatı Kurultayı Bildirileri*, 17-19.
- TDK, Tanıklarıyla Tarama Sözlüğü I-VIII, (2019). Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara (Birinci cilt 5. Baskı, diğerleri 4.Baskı)
- Yavuz, O (2006). *Anadolu Türkçesiyle Yapılan En Eski Tezkiretü'l-Evliyâ Tercümesi ve Dil Özellikleri (İnceleme-Gramer-Metin)*, Konya: Tablet Kitabevi.
- Yavuz, O., & Küçükballı, F. N. (2017). *Erzurumlu Darîr'in Sîretü'n-Nebî Adlı Eserinden Eski Anadolu Türkçesinin Söz Varlığına Katkılar*. Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, (38), 353-380.

## 19. Görünür mürekkebin görünmez hikâyesi: Mürekkebin alımlanışı üzerine tarihsel ve eleştirel bir düşünme

Atiye Gülfer GÜNDOĞDU<sup>1</sup>

**APA:** Gündoğdu, A. G. (2023). Görünür mürekkebin görünmez hikâyesi: Mürekkebin alımlanışı üzerine tarihsel ve eleştirel bir düşünme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 298-311. DOI: 10.29000/rumelide.1316147.

### Öz

Bu çalışma, tarihsel gelişimi içinde gündelik hayat ve bilhassa edebi üretimin önemli nesnelere biri haline gelen mürekkep üzerinde durmayı amaçlar. Anlam arayışı ve yorumlama çabası içindeki okurun kendisi ile kurduğu zorunlu ilişki üzerinden mürekkebin kendi azalırken anlam çoğaltan dünyasını ele alır. Renkli ve gizemli terkihi ile nesnelere tarihi arasında özel bir yer edinen mürekkebin hikâye kurucu bir nesne olarak etrafında oluşan çeşitli anlatılara yer verilirken tarih boyunca nasıl alımlandığının eleştirel bir analizi yapılır. Buna göre, sepyadan e-mürekkebe, kabuklu deniz hayvanlarından üretilen mürekkeplerden egzoz dumanından üretilen çevreci mürekkeplere kadar mürekkebin zamanın ruhuna göre her dönemde bileşenlerini yenilemeye devam ettiği vurgulanır. Mürekkebin anlamının belli bir zamana ve mekana ait nostaljik bir nesne olarak sınırlandırılması sorunu üzerinde durulur. Yazı ayrıca, mürekkep tarihinde önemli bir yeri bulunan gizli (görünmez) mürekkeplerin, görünür mürekkeplerin metaforu olarak okunabileceği önerisini taşır. Behçet Necatigil'in "Filigran" şiiri üzerinden ele alınmaya çalışıldığı gibi, kendisine ancak ısı ve ışık yaklaşıldığında okunur hale gelen gizli/görünmeyen mürekkep gibi, okurun ışığı ve sıcaklığıyla buluşmayan diğer mürekkepler de görünmez kalır. Bununla birlikte mürekkebin kan, gözyaşı, süt (beyaz mürekkep) gibi başka sıvılarla ilişkilendirilmekten ziyade bizatihi mürekkep olarak onu yorumlayan okur için taşıdığı anlam ön plana çıkarılır. Ardında bir iz bırakan olarak mürekkebin yorumlanma hikâyesi, bir okur olarak insanın anlam arayış hikâyesi sürdüğü müddetçe devam eder.

**Anahtar kelimeler:** Mürekkep, gizli (görünmez) mürekkep, edebi üretim, nostalji nesnesi, okurun ışığı ve sıcaklığı

## The invisible story of visible Ink: A historical and critical reflection on the reception of ink

### Abstract

This study aims to focus on ink, which has become one of the important objects of daily life and especially literary production in its historical development. Through the obligatory relationship that the reader, who is in search of meaning and in the effort of interpretation, establishes with itself, it deals with the world of ink, which increases its meaning while it decreases. A critical analysis is made of how the ink, which has a special place among the history of objects with its colorful and mysterious composition, while various narratives formed around it as a story-building object are included, has been received throughout history. Accordingly, it is emphasized that ink continues to renew its components in every period, from sepia to e-ink. It focuses on the problem of limiting the meaning of ink as a nostalgic object belonging to a certain time and place. The study also carries the suggestion that the secret (invisible) ink can be read as a metaphor for visible, ordinary ink. As it is tried to be dealt with through Behçet Necatigil's "Filigran" poem, ordinary inks that do not meet the light and

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili Ve Edebiyatı Bölümü (Samsun, Türkiye), atiyegulfer.kaymak@omu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5073-1288 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 04.04.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316147]

warmth of the reader remain invisible, like the secret/invisible ink that becomes readable only when heat and light are approached. In addition, rather than being associated with other liquids such as blood, tears, milk, the meaning of ink itself for the reader who interprets it as ink is highlighted. The interpretation of ink as leaving a trace behind it continues as long as the story of the search for meaning of man as a reader continues.

**Keywords:** Ink, secret (invisible) ink, literary production, the object of nostalgia, reader's light and warmth

## Giriş

Son yıllarda modern bilim, modern öncesi kültürlerin bıraktığı çeşitli mürekkep izlerini takip etmeye yoğun bir ilgi geliştirir. Söz konusu çalışmalarda mürekkep izleriyle kurulan bağ, modern öncesi kültürlerle ait maddi ve metinsel tanımlıklar üzerindedir. “Mürekkeplere olan bilimsel ilgi, iki zıt yönde dallanma eğilimindedir: bir dal, yazının maddi yönlerinin incelenmesine yöneliktir; diğeri ise yazma eylemi ve sanatının kendisini ele alan metinsel kaynaklara yönelir”<sup>2</sup> (Raggetti, 2021: 2,3). Daha ziyade bilimsel odaklı bu ilginin yanında, mürekkep izleriyle karşı karşıya kalarak onu yorumlamaya çalışan okurun anlam arayış yolculuğu, bir edebi üretim nesnesi olarak mürekkebin üzerinde yeterince durulmamış bir boyutunu oluşturur. Mürekkebin sepyadan e-mürekkebe, değişen yüzeyler üzerinde varlığını sergileyen akışına bakıldığında son derece mürekkep (kompoze) hikâyesinin izleriyle karşılaşılır. Ardı sıra bıraktığı izler, anlama<sup>3</sup> çabası içerisindeki insanın, onu yorumlayarak renklerine bulanmasıyla dünyasını şekillendirmesine dairdir.

Tarihsel gelişimi içerisinde mürekkebin terkinde yer alan çeşitli bileşenler<sup>4</sup> (sepya mürekkebi<sup>5</sup>, Çin, Hint, Avrupa mürekkebi olarak da anılan kara mürekkep, solüsyon tarzı Batı mürekkebinden farklı olarak suda asılı kalan is süspansiyonu şeklindeki Osmanlı mürekkebi/eski Türk mürekkebi, arap zamkı ve kurumlu mürekkep, demir mazi bileşenli mürekkep, Gutenberg mürekkebi<sup>6</sup>, e-mürekkep), üzerinden akıp geçtiği yüzeyler (kil, taş, ahşap, papirüs, parşömen, kağıt, ekran) ve onun bu yüzeyler üstünde iz bırakmasını sağlayan enstrümanlar<sup>7</sup> (iğne, tığ kalem, saz sapı, kamyş, tüy kalem, fırça, dolma kalem, harf döküm kalıpları, baskı makineleri, püskürtme/ lazer donanımları) çeşitli değişimler yaşasa da, dünya sayfasından akıp geçen her insanın ardından iz bırakma ve bu izleri diğer insanların dünyasına katma noktasında sahip olduğu anlam değişmez.

Bu yazıda, gündelik hayat, edebi üretim ve edebi metnin anlamlandırılmasının bir parçası olarak mürekkep üzerinde durularak tarih boyunca alımlanışının analizi yapılır. Bu amaçla mürekkebin maddesel olarak tükenirken anlamsal olarak taşan, azalırken çoğaltan dünyasına odaklanılır.

<sup>2</sup> Bu çalışmadan haberdar olmamı sağlayan Prof. Dr. Hatice Aynur’a teşekkürlerimi sunarım.

<sup>3</sup> Yazı boyunca ele alınan bir iz olarak mürekkebin yorumlanması, insanın okuma süreciyle yazı ile kurduğu ilişkiye atıfta bulunur. Söz konusu ilişki, psikoloji literatüründe yer aldığı şekliyle bir mürekkep lekesinin yorumlanma hadisesinin uzağındadır. Mürekkebin izinin bu türden bir yorumu görece hayal gücünü sınırlandıran boyutlar içerir. Mürekkep lekelerinin işaret ettiği düşünülen şeyler, yorumlayıcılara birkaç seçenek halinde sunulur ve hangi mürekkep lekesi yorumunun hangi karakter özelliğiyle ilgili olduğu önceden belirlenir. Mürekkep lekesi testi, İsviçreli psikiyatrist Hermann Rorschach tarafından bulunan ve 1960’lardan beri mürekkep lekesinin algılanmasına bağlı olarak yapılan psikolojik bir testtir. Test, beyaz bir sayfa üzerinde yer alan çeşitli simetrik mürekkep biçimlerinin yorumlanmasına dayanır.

<sup>4</sup> Çini, Hint, Avrupa, Gutenberg ve Osmanlı mürekkebinin bileşenlerine dair detay için bkz. (Yıldız, 2014; Derman, 1967, 2006; Acar, 2011).

<sup>5</sup> Sepya mürekkebi Latince *sepia* olan mürekkep balığının mürekkep torbasından salgılanan maddeden yapılan mürekkep çeşididir. “Akdeniz’de yaygın olan mürekkep balığından elde edilen ve sepia adı verilen bu mürekkep siyah renklidir” (Yıldız, 2003: 35).

<sup>6</sup> Mürekkep kelimesinin anlamı her ne kadar “bir yazma araçındaki sıvı” olarak sınırlanmış da, kullanım alanı bundan çok daha geniştir. “Yine de diğer tarz mürekkepleri ifade etmek için mürekkep kelimesinin yanına ikinci bir kelime daha gelir. Matbaa mürekkebi gibi gibi” (Davids, 1860: 7).

<sup>7</sup> Calamus, stylus, kuş tüyü kalem, fırça gibi Antik Yunan ve Roma’da kullanılan yazı ve araç gereçleri için bkz. (Yıldız, 2014: 197-206).

Mürekkebin sahip olduğu anlamın nostaljik bir nesne olarak sınırlandırılmasının sorunlu tarafları ortaya konularak insanın anlama çabası sürdüğü müddetçe kendisiyle kurulacak ilişkinin devamına işaret edilir. Mürekkebin antikçağdan günümüze kil tabletlerden tablet ekranlarına kadar kullanımının farklı tezahür ediş biçimleri ön plana çıkarılarak, sepyadan e-mürekkebe tarihsel gelişimi içerisinde bileşenlerinin çeşitli dönüşümler yaşadığı fakat zamanın ruhuna göre kendisini yeniden şekillendirdiği üzerinde durulur. Bununla birlikte, mürekkebin renkli dünyası, gizemli kimyası itibarıyla nesnelere tarihi arasında özel bir yer edindiği vurgulanır ve hikâye kurucu bir nesne olarak etrafında oluşan hikâyelere dikkat çekilir. Bunlardan ön plana çıkan gizli (görünmez) mürekkep hikâyesi vesilesiyle, gizli mürekkebin bütün mürekkeplerin bir metaforu olarak okunabileceği, mürekkebin sayfalar üzerinde siyah izler oluşturmasıyla değil ancak bir iz olarak yorumlanmasıyla görünür olabileceği iddiasıyla ortaya konur. Son olarak mürekkebin anlamının gözyaşı, kan, süt gibi başka sıvıları ifade eden kelimelerle ilişkisi üzerinden anlaşılmasına çalışılmasının onu bir yönüyle eksik bıraktığına dikkat çekilerek, mürekkebin anlamının bizatihi kendisi olarak açığa çıkabileceği üzerinde durulur.

### 1. Mürekkebin varlığının tuhaf sarkacı: tükenirken taşma

Tarih içerisinde süregelen bu anlamlı hikâyesinde dikkatleri çeken ilk husus, mürekkebin kendisini maddesel olarak tüketirken insanlığa dair anlamın taşmasına vesile olmasıdır. Mürekkep, çeşitli yüzeyler üzerinde varlığını sergilerken bir taraftan hacimsel olarak azalır. Diğer taraftan bu tükeniş, insana ve insanlığa ait olan anlamın kabararak taşmasının da imkânıdır. Tükenerken gerçekleşen bu taşma, geçmişin şimdije taşınabilmesini mümkün kılan izlerin tezahürü şeklinde kendisi gösterir. Böylelikle mürekkebin ağırlığı, varlığının tuhaf sarkacında bir taraftan kendisini damla damla azaltırken, diğer taraftan insanlığın anlamının taşması için gerekli izleri bırakma yönündeki çoğalma salınımını gerçekleştirir. Tarihsel gelişimi içerisinde mürekkebin varlığını tüketme şekli zamanla değişir (klasik şekliyle damla damla, matbaa mürekkebine geçişle punto punto, daha modern kullanımıyla ise püskürtme olarak) ancak insanın anlamını ortaya koyma yönündeki çoğalma salınımını devam ettirir.

Bir eşya olarak mürekkebin var olduğu sürece kendi şimdisini tüketirken, insan dünyasına dair anlamı geleceğe doğru taşımaya da devam edeceği görülür. Kanaatimizce bu noktada şaşırtıcı olan şey, mürekkebin tarihin sayfaları arasındaki anlamlı hikâyesini böylesine geleceğe dönük olarak devam ettirmeyi sürdürürken, bugün yalnızca nostaljik bir nesne olarak anılmasıdır. Onun bu şekildeki konumlandırılışı, tarihsel gelişimi içerisindeki dönüşümlerini yeterince izleyememek, kullanıldığı zamanın ruhuna göre kendisini yenileyen tabiatını gözlemleyememekle ilişkilidir. Bu türden bir alımlanmada mürekkebin, belli bir zamana ve mekâna ait bir nesne olarak görüldüğü söylenebilir. Mürekkep kullanımı, yalnızca belli bir döneme aitmiş gibi görülür. Bu dönemsel sınırlandırma mürekkebin donmuş bir anlam dünyasına sahip olduğuna dair bir imada bulunur. Bugün mürekkep denildiğinde, muhayyilelerde mürekkeple birlikte nostaljik bir yazar odasının canlanmaya başlaması bu tarz bir düşünceden ileri gelir. Söz konusu yazar odası tahayyülünde mürekkep, aherlenmiş kağıt, tüy kalem, yazının kurumasını sağlayan yazı pudrası gibi diğer nostaljik imgeli nesnelere birlikte bir yazı masasının üzerinde durur. Bu tahayyül mürekkebin yanındaki diğer nesnelere birlikte, hapsedildiği zaman diliminin dışına taşarak farklı zamanlara seslenebilen dünyasını ortadan kaldırır. Oysaki mürekkep yalnızca belirli bir dönemde değil (mürekkep balığından elde edilen sepya mürekkebi<sup>8</sup> bu imgeye katkı sunacak şekilde, nostaljinin rengi olarak anılır), her dönemde bileşenlerini yenileyerek

<sup>8</sup> Mürekkep balığının latincesi olan "sepia", günümüz digital fotoğrafçılığında da vintage görüntü oluşumuna katkı sunan bir filtre olarak kullanılmaya devam eder. 1920'lerden önceki fotoğraflara sepya rengi hâkimdir. Eserlerinin sahip olduğu nostaljik söylemle anılan Selim İleri'nin, anılar/anımsayılar ve nostaljik çağrışımlı konuları ele aldığı *Sepya Mürekkebiyle Yazıldı* adlı deneme kitabı bu noktada dikkat çeker (İleri, 1997). Benzer estetik zevk ve inceliklere sahip günümüz yazarlarından Doğan Hızlan, Nazan Bekiroğlu gibi isimlerin mürekkebin giderek azalan kullanımı üzerinde durdukları görülür. Hızlan, dolma kalem kullanmayı sürdüren kişileri ince bir zevke sahip oldukları için tebrik eder (Hızlan, 2001). Bekiroğlu ise, bir kırtasiyecinin, mor mürekkep satın almak isteyen bir yazarın yüzüne tuhaf tuhaf bakışını dile getirir (Bekiroğlu, 2010: 123).



etkisini taze, canlı ve anlamlı tutmasını bilir. Bu anlamda mürekkep; sepyadan Gutenberg mürekkebine ve oradan e-mürekkebe; Mısırlıların kullandığı mürekkep bileşeninden bugün egroz dumanından üretilen çevreci mürekkep çeşitlerine kadar, daimi bir gelişim ve dönüşüm içerisinde. Mürekkebin tarihsel akışında kendisini gösteren bu devamlılık, onun yalnızca nostaljik bir imgeyle sınırlandırılmayacak bir anlama sahip olduğunu gösterir. İnsan, ardına düştüğü bir anlam olduğu müddetçe, mürekkebin bıraktığı izlerle ilişki kuracak ve bu izlerin kendi şimdisine taşınması noktasında çaba sarf edecektir. Mürekkeple kurulan ilişki biçimlerinin antikçağdan günümüze farklı şekillerde tezahür etmesi bu hakikati değiştirmez.

Tarih boyunca mürekkeple farklı biçimlerde anlamlı ilişkiler kurma çabasına göz gezdirildiğinde farklı manzaralarla karşılaşmak mümkündür. Antikçağda, papirüs yaprağına sert bir zemin oluşturmak için yere bağdaş kurup oturan (Blanck, 2017: 70), iki bacağı arasına gerdiği kumaş üzerinde yazan Mısırlı da; bir sandalye veya koltukta oturan, elindeki ruloyu dizinin üzerine koyarak yazan Yunan ve Romalı da (Blanck, 2017: 81); fildişiyle süslenmiş ödağacından yapılan rahlesi üzerinde kamışıyla yazan hattat da; sedef kakmalı cevz masasında, pirinç rıhdanının hemen yanbaşındaki lake kalemliklerinin içinden çıkardığı bağa divitini gümüş hokkasına batırarak yazan katip de; Goethe'nin yazar masasının üzerinde bulunan mürekkep lekeleri misali çalışma odasında eserlerini kaleme alan romantik dönem yazarı da karşılaşılan bu manzaralardan parçalardır. Ahmet Haşim *Frankfurt Seyahatnamesi*'nde Goethe'nin evini, Faust'u yazdığı çalışma masası ziyaretini anlatan bir yazı yer alır. Haşim'in bu yazısında, geziye rehberlik eden kişinin dudaklarından dökülen "Bu lekeler Faust'un mürekkep lekeleridir!" ifadesi karşısında Goethe'nin evini birlikte ziyaret ettiği turist kafilesinin yaşamış olduğu heyecan dile getirilir. "Nihayet şairin çalışma odasına vardık. Kafiye kılavuzluk eden memur, üstü baştan başa mürekkep lekeleriyle kaplı eski bir yazı masası önüne gelip de 'Goethe Faust'u bu masa üzerinde yazdı. Bu lekeler Faust'un lekeleridir' dediği zaman kalabalığın son dereceye varan merakı ve heyecanı, ışık halinde gözlerden kaçtı. Herkes o mukaddes gölgeleri yakından görmek için medeni nezaketi unutarak masaya yaklaşmak üzere kendine bir yol açmaya çalışıyordu. Bu hayran gözlerde lekeler, mürekkep lekeleri değil, fakat bir ebedî lacivert semada, namütenahi yıldız serpintileri idi (Ahmet Haşim, 2005: 186)." Yine eserlerini el yazması şeklinde yazagelirken Gutenberg mürekkebine geçişle<sup>9</sup> birlikte, basılması için matbaaya teslim ettiği el yazması eseriyle, bambaşka bir tipografik dünyada karşılaşan yazar da; müzik sesleri yükselen bir kafede, ceketinin iç cebinden çıkardığı dolma kalemiyle, kahverengi deri çantasından çıkardığı küçük not defterine çala kalem bir şeyler karalayan bir romancı da; yükselen gökdelenler, renkli reklam ilanları ve ışıklı neonlar arasında yer alan bir kafede kahvesini yudumlarken bilgisayarında açtığı roman taslağına çeşitli notlar düşen metropol yazarı da; hayatın oldukça hızlı aktığı ve çoğunlukla teknolojik araçların ekranlarının önünde geçtiği çağımızda, uçakta, otobüste, metroda, erken gelmiş bir iş toplantısında, yahut tatilde dinlenirken, bir e-reader üstündeki e-mürekkebin izlerini yorumlamaya/anlamaya çalışan okur da, mürekkeple anlamlı bir ilişki kurma çabasının farklı görüntülerini oluşturur. Gerek insanlığa dair iz bırakanların gerekse bırakılan bu izleri anlamaya çalışanların mürekkeple kurduğu bu ilişkiler, sepyadan e-mürekkebe, mürekkebin zamanının ruhuna göre kendisini dönüştüren kimyasıyla farklı zaman ve yüzeylerde gerçekleşen tecrübeler eşliğinde açığa çıkar. Mürekkeple kurulan ilişki geçmişte kalan yahut geçmişin belli dönemine ait olan değil, şimdinin, bugünün içerisinde canlı kalarak anlamlı kalmayı da sürdürecektir.

<sup>9</sup> Klasik mürekkep izi vesilesiyle yazarının el titremelerinin bile yansıdığı el yazması eserlerin dünyasından Gutenberg mürekkep izlerinin, özenli dizgi ve birbiriyle orantılı satırlarından oluşan tipografik yapıları dünyasına geçilirken, yazılan eser, yazarının psikolojik dünyasını yansıtan izlerden arınır. Yazma eserlerin hemen ardından basma kitapların ilk okurlarının, tipografik yapılanışın mekanik dünyasıyla karşılaştıktan sonra yazarlarının "el titremelerinin (...)" bıraktığı izin ortadan kaldırılmış olmasından şikayet etmeleri" bu durumla ilgilidir (Barbérís-Grasser, 1993: 65).

## 2. Mürekkepten mürekkep anlatılar

Mürekkebin kendisini sürekli yenileyen bileşenleri, geçirdiği tarihsel dönüşümü boyunca etrafında birçok anlatının birikmesini sağlar. Mürekkep etrafında oluşan bu anlatıların çeşitliliğine bakılırsa, onun bir hikâye kurucu nesne olarak ön plana çıktığı fark edilebilir. Mürekkep etrafında toplandıkları için “mürekkepten mürekkep anlatılar” şeklinde de adlandırılabilir bu hikâyeler, sahip oldukları kurgusal güç ve zenginlik ile dikkat çeker. Bu yönüyle mürekkep edebi üretime yalnızca bir yazma nesnesi olarak değil aynı zamanda etrafına çeşitli anlatılar biriktiren hikâye kurucu bir nesne olarak da katkı sunar.

Mürekkep etrafında biriken hikâyeler üzerinde durmaya kelimenin etimolojik kökeninden başlanabilir. Mürekkep, 13. yüzyılın ortalarında “siyah yazı sıvısı” anlamında kullanılır ve eski Fransızca “koyu renkli yazı sıvısı” anlamına gelen “enche, encre” (12. yüzyıl), daha önceleri “enque” (11. yüzyıl), başlangıçta ise geç Latince “encaustum” ve geç Yunanca “enkauston” dan gelen “enca” kökünden gelir. Latince “encaustum”um, aslında Yunanca “enkauston”dan gelen, “yanmış veya aşınmış” anlamlarını taşıdığı söylenir. (Davids, 1860: 10) Kökensel olarak kendisinden geldiği bu sözcüğün “yakmak, yanmak”la ilgili olduğu belirtilir. Diğer taraftan Latince, mürekkep için mutad olarak kullanılan kelime, siyah boyamaya hizmet eden şey manasındaki “atramentum”dur. Bu kelime için Yunanca’da kullanılan “melan” kelimesi siyahın (melas) nötr şeklidir. Kelime Avrupa dillerindeki anlamını benzer şekilde buradan kazanır. Atramentum denen boya maddesi topraktan ve mezarlardan çıkan yanmış maddelerden elde edilebildiği gibi, aynı zamanda isle ve başka şekillerde de temin edilir. Plinius’a göre, atramentum’un (ayakkabıcı siyahı) elde edilmesine dair ayrıntılı bilgi için bkz. (Yıldız, 2014: 208). Plinius’ta bu sözcük, “ateş ya da ısı” ile yapılan bir tür resmin adıdır. Kelime daha sonra, Roma imparatorlarının belgelerini, fermanlarını imzalamak için kullandıkları morumsu kırmızı mürekkep olan kutsal mürekkebin (sacrum in caustum) adı haline gelir. Bunun nedeni ise, bu mürekkebin “ateş ya da ısının” uygulanmasıyla yazma sıvısı haline getirilen bazı kabuklu deniz hayvanlarının kalıntılarından elde edilmesidir. Bu durum, imparatorların kırmızı mürekkeple attıkları imzaların, fermanları mecazi anlamda yakması, akıllara kazınması şeklinde yorumlanır (Pines, 1931: 291). Mürekkep kelimesinin etimolojisiyle ilgili olarak hikâye edilmeye değer kısımlardan birisi de, kabuklu deniz hayvanlarının kalıntılarından elde edilen bu mürekkebi kullanmanın sadece imparatorlara verilen bir ayrıcalık olmasıdır. Öyle ki bu mürekkebin imparatorlar arasında değil de umumi olarak halk içinde kullanıma sokulması ve satılması yasaklanmış, bu kurala uymayarak bu mürekkebi elde edenlerin mallarının müsadere edilmesi ve gerekiyorsa ölüm cezasına çarptırılmaları kararlaştırılmıştır (Yıldız, 2014: 217). Mürekkebin etimolojik hikâyesini renklendiren bir diğer nokta, yalnızca imparatorların kullanımına tahsis edilen bu kırmızı mürekkebi koruyan belirli kimselerin tayin edilmesi ve bu görevlilere “kırmızı mürekkep muhafızı” (ho epi tou kanikleiou) adı verilmesidir (Yıldız, 2014: 217, 218). Bu mürekkebin oldukça zor elde edilmesi nedeniyle, zamanla, imparatorluk belgeleri için yine kırmızı renkli bir başka mürekkep türü (zincifre) kullanılmaya başlanır.

Mürekkebin etimolojik kökeninden sonra, eski Osmanlı mürekkepeçiliği etrafında zamanla biriken kelime repertuarının da, mürekkepten mürekkep hikâyelerin oluşumu noktasında renkli bir zemin sunmuş olduğu söylenebilir. Bu kelimeler; mürekkebin bileşenleri, parlaklığı, canlılığı, kesafeti, kıvamı, güzelliği, ranası, tazeliği, pürüzsüzlüğü, kolay akması, akıcılığı, çatlamasının önlenmesi, doğru dokusunun oluşturulması gibi konularla ilgilidir. Mürekkebe dair bu zengin repertuar, bir arada görülmesi oldukça ilham verici olan rengarenk kelimelerin yüzyıllar boyunca sayfalara saçılmasını sağlar: Bezir isi, arap zamkı, gül suyu, safran, mersin yemişı, mersin yaprağı, mersin ağacı yemişı suyu, sarısabır, rastık taşı, mazi, nöbet şekerı, anzurut, narka buğusu, zac-ı kibrısı (bakır sülfat), sabr-ı sokotra, eftimum, efsintin, demir hurdası, demir pası, jengar (bakır pası), yemen şapı, halis sirke, sirke mayası, gül sirkesi, misk, süzölmüş bal, meyan balı, koyun ödü, sığır ödü, Hacıbektaş tuzu, katırkıyruğu

çiçeği, pelin, kafur otu, kaya tuzu, nışadır, sıgırkuyruğu çiçeği, ekşi nar kabuğu, keten tohumu (bezir yağı), ban, zeytinyağı, rastık külü, Sakamonya zamkı, keçi kılı, kehruba, çıra isi, naftalin, aşiboyası, kına suyu, asma suyu, katırtırnağı çiçeği suyu, koruk suyu, kafur suyu, yağmur suyu, saf su, imbikten geçirilmiş beyaz ve berrak su, çivitsuyu; kendi arasında zift, devetüyü, vapur dumani, kurşuni, kırçıl gibi farklı renklere ayrılan siyah mürekkep, kırmızı (cochenille) böceğinin dışısının kabuğundan çıkarılan kırmızı toz boyadan yapılan la'l mürekkep, surh mürekkebi adlarıyla da anılan kırmızı mürekkep, gülgûnî mürekkep, vişneçürüğü mürekkep, Hint lâceverdi denilen taş boyadan veya Lahor çividinden yapılan mavi mürekkep, yeşil mürekkep, beyaz/sefid-âb, yeşil mürekkep, âsumânî mürekkep, altın mürekkep, altın yıldız mürekkep (safranlı), zırnık mürekkebi, mat mürekkep, nefti, mor, menekşe, tavûsî mürekkep (Derman, 1967: 98; Acar, 2011: 115; Özönder, 2003). Birbirinden renkli, tavûsî bu kelime kadrosu, Osmanlı kültürünün ne denli geniş bir mürekkep birikimine sahip olduğu konusunda fikir sunar. Çeşitlenen bu kelimelerle, “alî-yül a'lâ” (en güzel) mürekkep reçeteleri verilir, simli, yıldızlı, tavûsî kelimelerle sayfalar ve dünyamız renklenir. Mürekkep etrafında oluşan zengin kelime repertuarı, billurdan bir şişe içerisinde muhayyilelerimize oldukça zarif kelimeler hediye eder. Aherlenmiş sayfalar bu zarif kelimeler ve renkler eşliğinde kanatlarını bir tavus kuşu gibi açarak büyüleyici bir tavûsî kimliğe bürünür. Pembe, gümüşümsü, simli bir rıh ile allanıp pullanır.<sup>10</sup>

Batı kültüründe de mürekkep etrafında renkli bir kelime kadrosu oluşur. Bu noktada, çeşitli mürekkep renklerine verilen isimler özellikle göze çarpar. İleri gelen mürekkep markalarının renk kataloglarında yer alan kelimeler özenle seçilir. Unutma beni çiçekleri, şarap rengi güller, peygamber çiçeği, aynısefalar, begonviller, lale, iris, hercai menekşeler, bu noktada dikkat çeken adlandırmalardan bazılarıdır. Bu kelimeler arasında mis kokulu, rengarenk bir çiçek bahçesine girilir. Bu çiçek bahçesinde dolaşırken unutma beni çiçeği ile yazılan bir mektubun muhatabına sunduğu çağrışım ve inceliklerle dolu dünya üzerine düşünülür. Renk kataloglarında yer alan “Roma yanıyor, Osmanlı gök mavisini, Şah gülü, Osmanlı gülü, Afrika Menekşesi, Ganj mavisini, İmparatorluk Kırmızısı, Amerikan Aristokrasisi” gibi uzayıp giden diğer mürekkep isimlerine bakıldığında, bu kelimelerin aynı zamanda dünya kültürünü de bir araya getiren çok kültürlü bir bahçe olduğu fark edilir. Çok kültürlü bu rengarenk bahçede Romannın kadimliğini, Ganjin kutsallığı, Osmanlının derinliği, Afrikanın sade güzelliği hatırlanır.

Mürekkep etrafında şekillenen hikâyelerin bir kısmının, onun hemen yanıbaşındaki estetik nesnelere etrafında derleyip toparlayan tabiatıyla ilgili olduğu söylenebilir. Mürekkep kendisini tamamlayan ve en az kendisi kadar estetik niteliği olan diğer yazma enstrümanlarını, çoğu zaman bir yazı masası üzerinde bir araya getirir. Cam mürekkep şişeleri, lake kalemlikler, birbirinden güzel motifli gümüş, porselen hokkalar, fildişi, pirinç, bağa kubur ve divit takımları, mürekkebi sünger gibi emen ipek likalar, bağa, şir-mâhî, sim çemberli, simli (gümüş) ve billur (kristal) gibi türleri ve yıldızlı, parıltılı, tabiatıyla kağıt üzerinde mürekkeple olan birlikteliğinden muazzam manzaralar doğuran rıhlar, pirinç, porselen rıhdanlar, sırmayla işlenmiş zarif rıh örtüleri, mürekkep karıştıracağı, nohudî, aherlenmiş kağıtlar, beyaz tüy kalem, dolma kalemler bunlardan ilk akla gelenlerdir. Bu nesnelere (hokka, kubur ve divit takımları, rıh, rıhdan, rıh örtüleri, lika, mürekkep şişeleri, mürekkep karıştıracağı, aherlenmiş kağıtlar) içinde de mürekkeple ilgili olarak açılmayı bekleyen öykü tomurcukları saklıdır. Söz gelimi mürekkep satılan camekanlı süslü dükkanların vitrinlerinde sıralanarak ipe dizilen ve satışa sunulan, kırılmaması ve devrilmemesi için kısa ve tombul olarak tasarlanan mürekkep kumkuması adındaki şişeler özenle yazılmış bir hikâyenin mekan tasvirini oluşturabilir. Hokkanın içindeki mürekkep yeri gelir ince bir tahta kaşık yahut fil dişinden yapılan bir tığ yeri gelir bir kirpi dikenini ile karıştırılır. Mürekkebin çabuk kurummasını sağlayan, yazı pudrası görevi gören rıhların üstünü örtmek için işlenen (üstelik sırmayla)

<sup>10</sup> Bezir isine başka maddelerin ilave edilmesiyle oluşan mürekkeple yazılan yazılar, güneşte yan bakıldığında rengarenk görünür. Bu nedenle bu mürekkep “tavûsî” olarak adlandırılır. “Rıh” ise taze mürekkep için bir tür kurutma kağıdı görevi yapan kumdur. Viyanadan getirilen Beç rıhı en makbul rıhdır. Yıldız gibi parlayan pullu çeşitleri vardır. Kimi ferman ve beratların hala parıldadığı söylenir. Padişah ve sadaret erkanı Beç rıhı kullanır. Sade, bağa, şir-mâhî, sim çemberli, simli (gümüş) ve billur (kristal) gibi rıh türleri vardır. Billur rıhdanı yalnızca padişahlar kullanır.

rnh örtüleri vesilesiyle, Türk/Osmanlı nesne dünyasında nesnelere ve onların örtüleri şeklinde kendisini defaatle gösteren evvel zaman zerafeti bir kez daha gözler önüne serilir. Mahmud-ı Defterî yahut Nazlı Mahmut Çelebi namında bir hattatın, adının verildiği Defterdar semtinde yaptırdığı caminin (1541) minaresinin alemine madeni bir hokka ve kalem koydurtmasıyla kalem ve mürekkebin baş tacı edilişini hatırlanır (Derman, 1967: 107). Bu kültür dünyasında sadece yazı değil, hattatlar da el üstünde tutulur. Dönemin önemli hattatlarının hokkalarını tutmak bir saygı gösterisi kabul edilir. Üstelik bu saygıyı bizzat gösteren padişahlar dahi olur. Tarih içinde çoğu zamanki azametli duruşlarıyla bilinen Osmanlı padişahları söz konusu bir hattata hokka tutmak olduğuunda bundan geri durmaz. Böylelikle hokka, mekansal olarak minare alemine taşınmasının yanı sıra padişah eliyle de yüceltilir. Yazıya verilen önem halk arasında da kendisini gösterir. Halkın okur yazar kısmı arasında divitler kuşak arasında belde taşınır. Mürekkebin akmasını önleyen ipek lika bu noktada oldukça faydalı bir detaydır. Genellikle kılıç kuşanmasına aşına olduğuumuz bedenler bu defa divit (kalem) kuşanır. Kalem toplum içinde kılıç kadar keskin ve yaygın bir kullanıma sahiptir. Mürekkep de bir savunma aracı olarak kuşaktaki yerini alır. Bu durum, su altında diğer canlılara karşı kendisini korumak için mürekkebinin salan ve bu yüzden bu isimle anılan mürekkep balığıyla bir benzerlik oluşturur. Yazının en kutsal yüzünü Kuran olarak gösterdiği bu yazı medeniyetinde, mürekkeple yazılanlar arasındaki en büyük saygı ve özen de bu kitaba yöneliktir. Söz gelimi el yazması bir Kuran-ı Kerim’de kırmızı mürekkep kullanılacaksa, böcekten yapılan kırmızı mürekkeple (la’l mürekkep) değil, farklı bir yolla elde edilen bir kırmızı mürekkep (surh mürekkep) tercih edilir (Derman, 2006: 47). Yine de söz konusu Kuran-ı Kerim bile olsa yazının mürekkeple olan ilişki sadece kutsal olana indirgenmemelidir. Mürekkep satın alırken eski mürekkepçilerin bütün müşterilerine, “hangi nevi yazı için istiyorsunuz?” tarzında bir soru yöneltmesi, yazı ile estetik arasında oluşan böylesi bir bağdan ileri gelir. Yazılacak yazı türüne göre satılacak mürekkebin kıvamı, yoğunluğu da değiştir. Sülüs için ayrı, talik için ayrı, nesih için ayrı kıvamda mürekkep satılır. Hayır sahipleri, akçe, yiyecek, giyecek yanında mürekkep de dağtır. Yazı toplum içinde en az bunlar kadar temel bir ihtiyaçtır. Yazı yazmak isteyen ancak mürekkebi olmayan kişilerin divitine kâfi gelecek miktar mürekkep paylaştırılır. Buna göre, İstanbul Soğanağa mahallesi sakinlerinden elhac Mustafa Ağa’nın mürekkep vakfiyesi şöyledir: “Merhum Sultan Bayezid-i Veli imareti kapusu (önünde) beher hamis (her perşembe) günü, bir adama vakfiyeden mürekkep verilip, bir emin kimse, talibinin devatına (isteyenlerin divitlerine) kifayet edecek miktarı tevzi’ ve taksim eylediğinde mukabelesinde ruhumu dua talep ede” (Derman, 1967: 111).

Mürekkep etrafında biriken bir kısım hikâye ise, onun bazen ilgi çekici bazen de esrarengiz ve merak uyandıran anlatılara malzeme veren tabiatıyla ilgilidir. Suda asılı kalan is süspansiyonu karışımı şeklinde olan ve dövüldükçe niteliği artan Osmanlı mürekkeplerinin dövülme hikâyeleri mürekkebin bu tabiatının açığa çıktığı bazı hikâyelerdendir: Mürekkepler, kalitesinin artırılması niyetiyle uzun süre dövülebilmek için Hicaz, Bağdat, hac gibi uzun yola çıkan deve kervanlarının sırtına güğümlere yahut özel yapılmış kapalı taş havanın içlerine yüklenir. Bu uzun yolculuklar sırasında, deve yürüdükçe mürekkep bu kapların içinde dövülür ve daha makbul bir hal alır. Benzer bir mantıkla mürekkepler, hamamlar gibi çok açılıp kapanan kapılara asılır (Emiroğlu, 2013: 511). Bacaklarına mürekkep şişelerini bağlayarak dolaşan bir hattat mürekkebin iyice dövülmesine yönelik benzer bir niyetin içerisinde (Derman, 1967: 103).

Kullanıldığı deyişlere, deyimlere bakıldığında da mürekkebin, hem dil içerisinde ne tür bir anlam alanına sahip olduğu görülür hem de yazı boyunca ele alınmaya çalışılan anlatisallığının bu kullanımlara da sirayet etmiş olduğu açığa çıkar. Söz gelimi, “bir şeyi mürekkeplemek” deyişini onu kalıcı hale getirmek anlamına gelirken, “mürekkepten yoksun olmak, mahrum kalmak” ifadesi ruhsuz, cansız, ferî sönmüş anlamlarına gelir. Benzer şekilde Türkçe’de yer alan “mürekkebi kurumadan” ifadesi, öncelikli olarak “üstünden çok zaman geçmeden” anlamını içerirse de aynı zamanda yukarıdaki deyişlerle benzer bir şekilde, mürekkebin tazelik ve canlılık vasıflarına işaret eder. Bütün bunlar bir arada düşünüldüğünde,

insanla kurduğu ilişkiyle mürekkebin insan dünyasına canlılık, renklilik, tazelik katması ve soluk, unutulabilir olanı belirgin, kalıcı hale getirmesi, bu deyiş hikâyeleri etrafında da belirginleşir. Yine mürekkebin Türkçe’de deyim şeklindeki en yaygın kullanımı olan “mürekkep yalamak”, arkasında bir hikâyeyi barındırır. Osmanlı döneminde kullanılan mürekkepler, suda asılı kalan is parçacıklarından oluştuğu için, aherli kağıda yazıldıklarında hafifçe kazınarak, silinerek yahut da yalanarak çıkartılabilir. Bu anlamda “mürekkep yalamış olmak” çok okuyup yazmış kişileri işaret ederdi. Resmi dairelerde sahtekarlığın önünü alabilmek için bu nedenle aherlenmemiş kağıdın kullanılmasına özellikle dikkat edilirdi. Derman, Tarsi mahlasıyla gazeller yazan hattat İbrahim efendinin, mürekkep redifli gazelinin ikinci beyitinde geçen mısraları (cüz’ice mürekkep yalamış dirler efendi/ ağzında bulaşmışlara her yana mürekkep) yorumlarken deyimim hikâyesine şöyle yer verir:

“Gazelin ikinci beyitinde, mizahi bir ifadeyle dokunulduğu gibi, eskiden okumuş yazmış kimseler için ‘fazla mürekkep yalamış’ tabiri kullanılırdı. Bu söz şuradan gelir: Kağıt sadece resmi dairelerde doğrudan doğruya aherlenmemiş, yani yumurta akı veya nişastası ile terbiye edilerek cilalanmamış şekilde kullanılırdı. Bu kağıtlar üstündeki yazılar ancak kazınmakla yerinden çıkabilir. Böylece, resmi kayıtlarda kazıntı ve silinti kabul edilmeyerek sahtekarlığın önüne geçilmiş olurdu. Resmi işler haricinde kullanılan kağıtlar ise, daima aherlenmiş olur, tashih kalemtraşı ile hafifçe kazınmakla veya yalanmakla yazı kolayca yerinden çıkardı. Okuyup yazmış kimseler, tahsilleri nispetinde hata yapıp dolayısıyla onu hemen yalayarak kağıt üzerinden temizledikleri için haklarında işte bu ‘fazla mürekkep yalamış’ tabiri kullanılırdı” (1967: 111,112).

Ayrıca Yahya Kemal Beyatlı’nın mektebe yeni başlaması üzerine yaşadığı bir hatıra “mürekkep yalamak” tabirinin gelenek içine yansıyan bir başka uygulama şeklini bildirir.

“Mektebe başlayışım kadim an’aneye tamâmiyle uygun oldu. Erkenden muallim-i evvel Sabri ve muallim-i sâni Ganî efendiler bizim selâmlığa geldiler; çarşıdan bana savatlı bir divit, boyundan geçirilir, sırmalı bir cüzdanlık alınmıştı. Ganî Efendi kalemi açtı, divitin mürekkebine batırdı. Bir Rabb-i yessir yazdı. Sonra üstüne şeker döktüler, bana o yazının mürekkebinin şekerli şekerli yalattılar” (Yahya Kemal Beyatlı, 2017: 1).

Mürekkep yalama tabirinin okumuş yazmış olma yahut Yahya Kemal’in anısında olduğu gibi okumuş yazmış olma temennisinde bulunma gibi her zaman olumlu bir anlam alanına sahip olmadığı, kendisini Umberto Eco’nun ortaçağ dünyasını yansıttığı *Gülün Adı* adlı romanında yer alan farklı bir mürekkep kurgusuyla gösterir. Kitabın mürekkep etrafında örülen gizemli kurgusuna göre eserde, bir kitabı okuduktan sonra art arda ölmeye başlayan insanlar yer alır ve bu kişilerin niçin öldükleri kitabın sonuna doğru açığa çıkar. Yaşanan ölümler okunması yasak olan bir komedi kitabının sayfalarına sürülen zehirden kaynaklanmıştır. Kitabın zehirli olduğu ve birisinin ölümüne neden olduğu yaladığı parmağıyla sayfaları çevirerek okumayı sürdüren kütüphane görevlisinin işaret parmağı ve dilinde bulunan mürekkep lekelerinden anlaşılır. “Pharmakon” olarak yazının hem deva hem de zehir karakteri acı bir şekilde tecrübe edilir (Derrida, 2014). Kitabın zehri her ne kadar, doğrudan mürekkepten değil de komedi kitabının okunmasını istemeyen birinin kitabın sayfalarına sürdüğü zehirden kaynaklansa da söz konusu durum bizlere zehirli mürekkeplerin bilgisini hatırlatır. Eco’nun eserinde yer aldığı üzere, eski mürekkepçiliğimizde de zırnık mürekkebinin benzer şekilde, arsenik esaslı olduğu için zehirli olduğu ve yalanmaması gerektiği vurgulanagelir (Özönder, 2003: 145).

Mürekkep etrafında şekillenen bazı hikâyelerin ise, ortaya çıktıktan yüzyıllar sonra tekrardan oluştuğu söylenebilir. Mürekkebin en önemli bileşenlerinden olan “isin elde edilmiş hikâyesi” ve “gizli mürekkebin hikâyesi” bu tarz bir hikâye oluşumunu gösterir. İlk olarak isin elde edilmiş hikâyesine bakıldığında, eski mürekkepçiliğimizde camilerde aydınlatma amacıyla kullanılan kandillerin çıkardığı islerden yararlanılarak oluşturulan isin öyküsüyle karşılaşılır. Eski mürekkepçiliğimizdeki muhtelif iyi is oluşturma reçeteleri söz konusudur (Derman, 1967: 98; Acar, 2011: 115). Yine bu amaçla inşa edilen Süleymaniye camisi is odası da oldukça iyi tasarlanan bir mimari yapıya sahiptir (Acar, 2011: 121). Buna ek olarak, Hattat Neyzen Emin Efendi’nin az miktarda mürekkep yapmak için gaz lambası üzerinde cam

tutarak is toplaması da, bireysel ve mütevazı bir is toplama hikâyesi olarak dile getirilebilir. Yüzyıllar önce dile gelen ve kendi is toplama hikâyesini oluşturan bu hikâyeler, yüzyıllar sonra zamanın ruhunu taşıyan başka is toplama öykülerine öncülük eder görünür. Bu, bileşenindeki isin egzoz dumanından elde edilerek üretilmeye çalışıldığı çevreci bir mürekkebin hikâyesidir. Söz konusu mürekkep, isi, zehirli kimyasallardan arındırılarak ve kalitesini iyileştirilerek mürekkep ve boyaya dönüştürme amacını taşıyan çevreci araştırmacıların çabalarıyla<sup>11</sup> meydana gelir. Böylelikle ilk olarak yüzyıllar öncesinde oluşan bir is toplama hikâyesi, çağının ihtiyaç ve hassasiyetlerine göre şekillenen yeni kelimelerle yeniden yazılır. Camilerde kandillerin aydınlatma amacıyla sıklıkla kullanıldığı bir yüzyıldan motorlu taşıtlardan çıkan egzoz dumanlarının bir hayli yoğunlaştığı bambaşka bir yüzyıla geçilirken, benzer is toplama öyküleri, yeni bağlamların getirdiği yeni kelimelerle yüzyıllar arasında seyahat eder.

Yüzyıllar arasında seyahat eden bir diğer mürekkep hikâyesi, gizli/görünmez mürekkeple ilgilidir (Pines, 1931: 298). Bu mürekkep adının da ima ettiği üzere, mürekkep hikâyeleri arasında en esrarengiz, merak uyandırıcı kurguya sahip olanıdır. Söz konusu gizli mürekkep (bazen bir limon suyu bazen süt bazense keten tohumu) türüyle yazılmış olan sayfa, onu okuyacak kişi için başlangıçta bomboş, bakir bir sayfa olarak görünse de ısıya ve ışığa yaklaştırıldığında, yahut üzerine kömür tozu serpiştirildiğinde kendisini gösterecek bir kimyaya sahiptir. Özellikle eski çağlarda, okunması istenen kişiye/kişilere ulaşımca kadar gizli tutulması istenen bir mesajın saklanması için kullanılır. Raggetti, görünmez mürekkebi kağıt üzerindeki izleniminin görünür hale gelmesi için özel bir hile gerektiren mürekkep olarak değerlendirir. 13. yüzyılda, simya çalışmalarlarıyla tanınan Abu- al-Qa-sim al-‘Ira-qi-‘nin ‘Uyu-n al-haqa-‘iq adlı el kitabında yer alan çeşitli görünmez mürekkep reçetelerine yer verir. Verilen reçetelerdeki mürekkeplerin görünmesi için bazen üzerine söndürülmüş kömür dökülmesi gerekir. Gündüz yazıldığında görülmeyen başka bir mürekkep reçetesi gece altınla yazılmış gibi parlar. Soğan suyu kullanılarak yazılan bir yazı ateşin yanına konulana dek görünmez. Okunmayan bir başka yazı kuruyunca oniks ile parlatıldıktan sonra gümüşle yazılmışçasına okunur. Başka bir mürekkep reçetesi ile yazı nişasta ile işlenmemiş bir yaprağa yazıldığında görünmeyecek ancak suya atıldığında beyaz bir yazı çıkacaktır (Raggetti, 2021: 178-181). Şair Behçet Necatigil, bir sonraki başlıkta üzerinde duracağımız “Filigran” adlı şiirinde gizli mürekkebin ısıya yaklaştırılınca açığa çıkabilen tabiatı üzerinde durur. Yine Romalı şair Ovidius, “Aşk Sanatı” adlı şiirinde gizli bir mürekkebin sırrının açığa çıkmasına yönelik iki önemli ipucu verir.

Güvenli ve görünmezdir yazı daha biraz önce sağılan sütle yazılmışsa;  
bunu okuyan önce kömür tozu serper üzerine.  
ketenin sapıyla da, henüz nemli iken, aldatabilirsiniz.  
Bakirdir sayfa, yine de gizli yazı vardır üzerinde (Blanck, 2017: 77)

Gizli mürekkep kurgusunun gizeminin işlendiği bir diğer eser söz konusu olduğunda, yeniden *Gülün Adı* adlı esere dönmek durumunda kalırız. Kitabın akılda kalan yerlerinden birisi de, özel bir mürekkep yahut limon suyu ile yazıldığı için boş olarak görünen, okunmayan bir sayfanın ısıya yaklaştırılmasıyla okunur hale geldiği ve üzerindeki gizli mesajın açığa çıktığı bölümdür. “Alevin ısısında büyüsel imler gibi görünen gizemli işaretleri gösterdi bana: Venantius önemli bir gizi saklamak istiyordu; bunun için de iz bırakmadan yazan, ama ısıtılınca yeniden ortaya çıkan bir mürekkep kullanmış. Ya da limon suyu” (Eco, 1999: 194).

<sup>11</sup> Graviky Laboratuvarı grubu tarafından geliştirilen bir proje olan ve air-ink adı ile üretilen bu mürekkepler 2017 yılından itibaren satışa sunulur. Endüstriyel çağa ayak uyduran bu başarılı üretim ile hava kirliliğine neden olan maddelerin, sanatçıların ve yazarların ellerinde yeniden doğayı güzelleştirmesi amaçlanır. Bu amaçla, 2016’da, yüksek hava kirliliği ile tanınan Hong Kong’un grafik sanatçılarından bu çevreci mürekkeplerle çeşitli duvar resimleri yapmaları istenir. Böylece sokakları kirleten maddeler sanatçıların elinde sokakları güzelleştiren renklere dönüşür, hava kirliliği ile çizilmiş olan bir sanat ortaya çıkar. Detaylı bilgi için bkz. graviky labs/air ink, <https://www.graviky.com/>, <https://air-ink.com/>. Erişim Tarihi: 01.04. 2023.

Gizli/ görünmez mürekkep kurgusu, is toplama hikâyelerinde olduğu gibi yüzyıllar sonra yeniden, ama bu defa tersinden kendisini gösterir. İki binli yıllarda basılan bir antoloji kitabında kullanılan bir görünmez mürekkep bu defa, okunmadan önce değil okunduktan belli bir zaman sonra uçar. Başlangıçta okunur/görünür olan kitabın yazıldığı bu mürekkep, sahip olduğu uçucu bileşen nedeniyle iki ay içerisinde tamamen kaybolarak görünmez hale gelir. Nispeten daha ticari kaygılarla açığa çıktığı düşünülebilecek bu özel mürekkeple yazılan kitaplar, güneş ve hava ile temas ettikçe zamanla silinmeye başlar. İki ay içerisinde ise kitap tamamen boş sayfalardan ibaret hale gelir. Arjantinli yayınevi Eterna Cadencia tarafından yayımlanan Latin yazarların antolojisi kitabında uygulanan bu mürekkep tekniği “The Book That Can’t Wait” (Bekleyemeyen Kitap) projesi bağlamında 2012 Haziranında piyasaya sürülür. Bu iki gizli/görünmez mürekkep bileşeni, etrafında yüzyıllar içerisinde birbirleriyle ilişkilendirilebilecek farklı hikâyeler oluşturur.

### 3. Sıradan mürekkep metaforu olarak gizli/görünmeyen mürekkep: okurun sıcaklığında okunan metin

Gizli mürekkebin sahip olduğu mahiyetin görünür mürekkebin sahip olduğu anlama bütününe yayılıp yayılamayacağı yazımızın bu noktasında beliren bir soru haline gelir. Gizli mürekkebin gizemli hikâyesi aslında bütün mürekkepler için geçerli olabilir mi? Daha açık bir biçimde soracak olunursa, gizli mürekkebin mahiyeti bütün mürekkeplerin hikâyesini anlatan bir metafor olarak okunabilir mi? Mürekkepler, kütüphane raflarında duran kitaplarda yalnızca sayfalara iz bırakan siyah bir leke olarak kaldığı müddetçe, gerçekten görünebilir bir hale gelmiş sayılabilir mi? Bu izler, okuma sürecinde kendisiyle karşılaşacak okurlarla anlamlı ilişkiler kurmadığı, okurların dünyalarıyla buluşmadıkları sürece ne derece görünür olabilir? Kanaatimizce, başlangıçta gizli olan mürekkebin ısı, ışık, kömür tozu gibi çeşitli müdahalelere maruz kalmadan görünür hale gelememesi gibi okunma/yorumlanma tecrübesi olmaksızın sayfalar üzerinde çeşitli siyah lekelerden ibaret kalacak olan sıradan mürekkep de, karşısında bu izlere dokunarak onu kendi şimdisine taşıyan okurları olmadığı sürece esasında boş, gizli ve görünmezdir. Görünürlüğünü ısı, ışık ve kömür tozuna bağlı olan görünmez mürekkep gibi aşına olduğumuz yaygın mürekkebin anlamının şekillenmesinde de okurun ısı, okurun ışığı ve okurun tozlarına ihtiyacı vardır. Bütün bunlar okurun dünyasını oluşturan tarihselliğidir. İleri sürülen bu iddiaya Behçet Necatigil’in “Filigran” adlı şiirinin ikinci kısmı üzerinden yaklaşılması yerinde olabilir.

Kimi kâğıtlar  
Aydınlığa tutsanız  
Çizgi, resim, bir şekil.  
Ya da gizli mürekkeple yazılmış  
Boş görünen sayfa  
Okunur ısıya yaklaştınca.

Kimi şiirler  
Okunur arkasında  
Kendi ateşiniz varsa (Necatigil, 2009: 366).

Şiirde gizli/görünmez mürekkeple yazılan bir kağıdın ancak ısıya yaklaştırıldığında okunabileceğine işaret edilir. Eser daha başlangıcında, açığa çıkması, belirginleşmesi için ışık, ısı gibi destekleyici unsurlara ihtiyaç duyan su damgası (watermark) anlamına gelen filigran adlı başlığıyla açılır. Sonrasında ise, gizli mürekkebin ısı ile görünür hale gelmesi ile bazı şiirlerin ancak okurların ısılarıyla okunur hale gelmesi arasında bir ilgi kurulur. Bu anlamda metnin dünyasının okurun dünyasıyla buluşmasının sıcaklığıyla bir diğer deyişle okuma tecrübesinin ısıyla açığa çıkabileceğine işaret edilir.

Okurun sıcaklığı okuma tecrübesiyle şiire yansımadağı müddetçe, sayfalar üzerinde sadece maddi işaretler bırakan bir aracı konumunda kalan sıradan, görünür mürekkep de, bu haliyle esasında gizli, görünmez mürekkepten pek farklı değildir. Hem gizli mürekkebin ısıyla hem de normal mürekkebin insan ısıyla okunabilir hale gelebileceğı vurgusu, onun “yakmak, yanmak”la ilişkili olduğı daha önce belirtilen etimolojik kökenlerini de yeniden hatırlatır.

Mürekkebin tarih boyunca çeşitli yüzeyler üzerinde bırakmış olduğı izler, ancak okuma süreciyle onunla anlamlı bir ilişki kuran okurlar varsa ve okurlar bu izleri kendi şimdilerine taşıyabiliyorlarsa, bu izleri yazan mürekkep de gerçek anlamda artık gizlenmeyen bir forma bürünebilir. Denilebilir ki sıradan mürekkep insanların dünyalarına kattığı bu anlam sayesinde, kaybolmaktan kurtulan ve görünen bir mürekkep haline gelir. Mürekkebin asıl anlamı, onun belirli bir yüzey üzerinde iz bırakmasıyla değil, o izin anlaşılmasına dair bir çaba içene girilmesiyle başlar. Bu ise yazımızda dikkat çekmeye çalıştığımız gibi bizi, mürekkebin insan dünyasını renklendiren tabiatının, çeşitli yüzeyler üzerinde iz bıraktığında değil bir iz olarak yorumlanmaya başlandığı zaman ortaya çıktığı gerçeğı ile yüzleştirir. Necatigil’in kelimeleriyle söylenecek olunursa, başlangıçta sadece sayfa üzerinde çeşitli lekeler bırakan (bu anlamda aslında gizli olan) mürekkep, ancak insan ısıyla ısınarak okunur hale gelebilir. Diğer taraftan ortaya çıkan okuma tecrübesinin insanın dünyasını ısıttığı da aşıkardır. Bu anlamda mürekkep, hem insan ısıyla kendi dünyasını açan hem de insanın dünyasını ısıtan bir tabiata sahiptir.

#### 4. Kendisi Olarak Mürekkep

Mürekkebin alımlanma tarihi içerisinde üzerinde durulması gereken bir sorun da, mürekkebin insan için taşıdığı anlamı kendisi olarak mı yoksa kendisi dışında başka bir sıvıyla ilişkilendirilerek mi kazandığına dairdir. Bu sorunun temelinde, insanın kendini ve dünyasını anlamlandırma noktasında, mürekkebin bir araç olup olmadığının sorgulanma isteğı yer alır. Mürekkebin tarih içerisindeki çeşitli edebi ve felsefi alımlarılarına bakıldığında, onun bizatihi kendisi olarak değil, kendisi dışında başka sıvılara dönüşerek yahut başka sıvılarla ilişki haline girerek belli bir anlam kazanabileceğinin vurgulandığı görülür. “Gözyaşı ve kan” bunlardan ilk akla gelenlerdir. Edebiyatımızda özellikle Servet-i Fünûn dönemiyle ilişkilendirilen bu mürekkep-gözyaşı (giryeye) ilişkisine göre şiir, ancak onu kaleme alan kişinin gözyaşını dile getirebildiğı ve okunma sürecinde okurunun gözlerinde bir damla gözyaşına dönüşebildiğı sürece şiirdir. Bu noktada edebi eserin kaleme alındığı mürekkebin anlamı bizatihi mürekkep olduğu için değil, gözyaşına dönüşebildiğı müddetçe ortaya çıkar. Gözyaşından sonra, mürekkeple ilişkinin daha hayati ve karmaşık biçimde kurulduğu bir diğer sıvı *kandır*. Kanın mürekkebe dönüşmesinin öne çıkan bir alıntısı olarak Nietzsche’nin *Böyle Buyurdu Zerdüş’t*e yer alan sözleri burada anılabilir: “Tüm yazılmışlar arasında sevdiğim tek şey, birilerinin kendi kanıyla yazdığıdır. Kanla yaz: fark edeceksin ki, kan ruhtur” (Nietzsche, 2011:64). Nietzsche’nin mecazi olarak kullanmış olduğu kanla yazmak ifadesinin mürekkep tarihinde literal anlamda da gerçekleştiğini belirtebiliriz. Önemli bir bilgi kaynağı olarak öne çıkan Yunan büyümlü papirüsünde mürekkebin hazırlanmasında zaman zaman özel ve ayırt edici bir bileşen olarak kanın kullanılmasına yer verilir (Blanco Cesteros, 2021: 39). Nietzsche’nin kanla yazmak, ruh ve mürekkep arasında kurduğu bu ilişkiyi Blanchot ise tersine çevirir: “‘Kanla yaz’ diyordu Zerdüş, ‘ve kanın ruh olduğunu göreceksin’. Fakat doğru olan tam tersidir: kişi aklıyla yazar ve kanadığını düşünür.” Nietzsche’nin kanla yazmak, ruh ve mürekkep arasında kurmuş olduğu ilişki “hayatla yazmak, akıl ve mürekkep” arasındaki ilişkiye dönüşür. Türk edebiyatında intiharını kaleme alması nedeniyle, mürekkebin kana, kanın mürekkebe dönüşmesi hususunda akla gelen isim olan Beşir Fuad ise, bu ilişkiyi her iki ismin arasında bir noktaya taşır: kanla yazmak, akıl ve mürekkep. Beşir Fuad, bir taraftan intiharı ve intihar mektubunu yazdığı kanı ile Nietzsche’nin “kanla yazmak” ilkesini doğrudan tecrübe ederken bir taraftan da, her şeyin, ölümün bile bilimle açıklanabileceğini düşünen pozitivist bir kimliğe sahip olarak ruhla zıt bir biçimde aklın safına geçer (Beşir Fuad: 1989).



Mürekkebin kendisiyle dolaylı bir biçimde ilişkilendirildiği bir başka sıvı ise anne sütüdür. Feminist edebiyat içinde bir kadının bedenini/varlığını mürekkeple birlikte ortaya koyma ve ataerkil söylem içinde kabul ettirme çabası açısından mürekkeple kurduğu ilişkiye dikkat çekilir. Helene Cixous, “dişil/dişi yazı” (écriture feminine) kavramını vurgular ve bunu da “beyaz mürekkep” (white ink) olarak adlandırdığı “beyaz sütle/ anne sütüyle yazma” kavramı ile ele alır (Cixous, 1976: 881). Dişi yazı ancak beyaz mürekkebe sahip olan kadınlarca yazılabilir. Buna göre Cixous, metin ile onu beyaz mürekkep olan sütüyle yazan anne bedeni arasında orijinal bir bağ kurar. Bu orijinal bağ, yüzyıllardır hâkim olan ataerkil söylemi mağlup etme potansiyelini taşır ve ancak kadınların kendi öykülerini anlatmalarıyla açığa çıkabilir. Yine de Cixous’un söz konusu iddiası karşısında cevaplanmayı bekleyen birtakım sorunlar belirir: Arkasında koyu bir zemin bulunmadığı, yazma tarihinden aşına olunduğu türden açık bir yüzey bulunduğu sürece, beyaz mürekkeple yazılan bir yazı nasıl okunur? Bu bir anlamda meydan okunan eril söylemin zeminini de yok etmek anlamına gelmez mi? Dişil söylemin, varlığını gösterip kendisini kabul ettirmek istediği zemin de aslında ortadan kalkmış olmaz mı? Şayet durum böyle değilse ve alışkın olunan türden açık renkli bir zeminin varlığı söz konusuysa, bu noktada beyaz mürekkeple/sütüyle yazılan bir yazı, nasıl okunur? Bu durumda bu yazı da, gizli mürekkeple kaleme alınmış bir metin haline gelmez mi? Görünen o ki, beyaz mürekkeple yazılan dişil bir yazı, gizli mürekkeple yazılan, yalnızca kadın bedenler arasında okunabilirliği ve açığa çıkarılabilirliği olan gizli bir mesaj haline gelme tehlikesini de barındırır. Sadece aynı cinsten kişilerin çözebildiği bir mesaj oldukları durumda, dişil bir metnin evrensel hitap ederek, edebi üretimin içine eklenenebilmesi mümkün görünmez. Dişil söylem eril söylemi gerçek anlamda mağlup ederek evrensel olma potansiyelini bütünüyle açığa çıkaramaz. Bu türden bir yazı, yalnızca belli bir cins ya da sınıfın değil bütün insanlığın dünyasını etkileyerek dönüştürecek güçte bir metin olma şansını da yitirir.

Görüldüğü gibi, ele alınan isimlerin birbirinden farklı kelimeler eşliğinde mürekkeple kurdukları ilişki, çeşitli farklılıklar gösterse de, esasında kurulan her bir ilişkide de mürekkebin kendisi olarak değil, başka bir sıvıya benzediği ölçüde anlamlı olduğu dikkat çeker. Kurulan bu ilişkilere göre mürekkep; gözyaşı, kan, anne sütü gibi başka sıvılarla ilişki kurduğu yahut da akıl, ruh, kadın bedeni gibi çeşitli kaynaklara ait olduğu ölçüde belirli bir anlam ihtiva eder. Oysaki mürekkebin anlamı, bizzat kendisinden, her insanın mürekkebi anlamlandırma/yorumlama sürecinde kendisiyle kurduğu ilişkiden ileri gelir. Ayrıca bu dört durumda da bir şekilde mürekkeple yazılan yazı ve onu yazan beden arasındaki bağa dikkat çekilir. Oluşan bağ, yazı ve onu yazan kişi arasında kurulacak duygusal, psikolojik bir ilişkiyi de beraberinde getirmek durumundadır. Mürekkebin bir iz olarak yorumlanma süreci olan okuma tecrübesi eşliğinde okurun, bu bağı yeniden açığa çıkarması talep edilebilir. Okuma ise, mürekkebin bıraktığı iz ve o izi bırakan kişi arasında söz konusu olacak böylesi bir duygusal ilişkiden münezzeh, mürekkebin bıraktığı iz ve o izi yorumlayacak kişi arasında kurulacak bir ilişkiyi gerektirir.

## Sonuç

Bu çalışmada mürekkebin tarih boyunca alımlanışının eleştirel bir refleksiyonu yapılarak görünür mürekkebin görünmeyen hikâyesine dikkat çekildi. Gizli/görünmeyen mürekkebin sıradan, görünen mürekkep için metafor olarak okunabileceği ileri sürüldü. Behçet Necatigil’in “Filigran” şiiri üzerinden ele alınmaya çalışıldığı gibi, mürekkebin ancak okurun ışığı ve sıcaklığında okunabilen dünyasına dikkat çekildi. Bir iz bırakan olarak mürekkebin yorumlanma hikâyesinin, insanın anlam arayış hikâyesi sürdüğü müddetçe devam edeceği bu nedenle mürekkebin anlamının belli bir zaman ve mekana ait olan nostaljik bir obje olarak değerlendirilemeyeceği dile getirildi. Türk/Osmanlı ve dünya kültüründe etrafında biriktirdiği anlatılarla mürekkebin, edebi üretime yalnızca bir yazma nesnesi olarak değil hikâye kurma noktasında da katkı sunduğu gözler önüne serilmeye çalışıldı. Ayrıca Nietzsche, Beşir Fuad, Cixous gibi isimlerin düşünceleri üzerinden mürekkebin gözyaşı, kan, anne sütü gibi başka sıvılarla kurduğu ilişki ve akıl, ruh, kadın bedeni gibi çeşitli kaynaklara ait olduğu ölçüde kazanmış

olduğu anlam üzerinde duruldu. Mürekkebin bir mürekkep olarak anlamının ortaya çıkabilmesi için bıraktığı iz ve o izi yorumlayacak kişi arasında kurulacak ilişkiye dikkat çekildi. Ele alınmaya çalışılan bütün bu yönleriyle mürekkep, sadece literal anlamda yazıldığı sayfaları ve onunla yazanın parmaklarını değil, onu bir iz olarak yorumlayan insanın dünyasını da renklendirerek şekillendirmeyi sürdürür.

### Kaynakça

- Acar, M. Ş. (2011). *Osmanlı'da Günlük Yaşam Nesneleri*. İstanbul: YEM Yay.
- Ahmet Haşim (2005). *Frankfurt Seyahatnamesi, Üç Eser*. Mehmet Kaplan (Haz.). İstanbul: M.E.B.
- Barbérís-Grasser, M. A. (1993) *Thema Larousse-Tematik Ansiklopedi*. c. V., İstanbul: Milliyet Yay.
- Bekiroğlu, N. (2010). *Mor Mürekkep*. İstanbul: Timaş.
- Beşir Fuad. (1989). *İlk Türk Materyalisti Beşir Fuad'ın Mektupları*. C. Parkan Özturan (Haz.). İstanbul: Arba Yay.
- Blanck, H. (2017). *Antikçağda Kitap*. Zehra Aksu Yılmaz (Çev.). İstanbul: Alfa.
- Blanco Cesteros, M. (2021). "Written in Blood? Decoding Some Red Inks of the Greek Magical Papyrus", *Traces of Ink: Experiences of Philology and Replication*. Raggetti, Lucia (Haz.). Brill: Leiden/Boston, 33-56.
- Cixous, H. (1976) *The Laugh of the Medusa*. Keith Cohen ve Paula Cohen (Çev.ler). *Signs*, C. 1, S. 4, Summer, 875-893.
- Dauids, T. (1860) *The History of Ink: Including its Etymology, Chemistry, and Bibliography*. New York: T. Dauids & Co.
- Derman, U. (1967). "Eski Mürekkepçiliğimiz", *İslam Düşüncesi Dergisi*, S. 2, 97-112.
- Derman, U. (2006) "Mürekkep", *TDV İslam Ansiklopedisi*. C. 32. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 46-47.
- Derrida, J. (2014). *Platon'un Eczanesi*. Zeynep Direk (Çev.). İstanbul: Pinhan Yay.
- Eco, U. (1999). *Gülün Adı*. Şadan Karadeniz (Çev.). İstanbul: Can Yay.
- Emiroğlu, K. (2013). *Gündelik Hayatımızın Tarihi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Hızlan, D. (2001). "Mürekkep Mütemmim Cüz Değildir", *Hürriyet*, 29 Temmuz. <https://www.hurriyet.com.tr/murekkep-mutemmim-cuz-degildir-6900>. Erişim Tarihi: 01.04.2023.
- İleri, S. (1997). *Sepya Mürekkebiyle Yazıldı*. İstanbul: Oğlak Yay.
- Necatigil, B. (2009). *Şiirler*. Hazırlayanlar Ali Tanyeri ve Hilmi Yavuz (Haz.lar). İstanbul: YKY.
- Nietzsche, F. (2011). *Böyle Buyurdu Zerdüşt*. Murat Batmankaya (Çev.). İstanbul: Say Yay.
- Özönder, H. (2003). *Ansiklopedik Hat ve Tezhip Sanatları Deyimleri Terimleri Sözlüğü*. Konya: Sebat Yay.
- Pines, C. C. (1931). "The Story of Ink". *The American Journal of Police Science*. C. 2, S. 4 (Temmuz Ağustos), 290-301.
- Raggetti, L. (2021). "Ordinary Inks and Incredible Tricks in al-'Ira-qi's 'Uyu-n al-h□aqa-'iq", *Traces of Ink: Experiences of Philology and Replication*. Raggetti, Lucia (Haz.). Brill: Leiden/Boston, 154-191.
- Raggetti, L. (Haz.) (2021). *Traces of Ink: Experiences of Philology and Replication*. Brill: Leiden/Boston.
- Yahya Kemal Beyatlı. (2017). *Çocukluğum Gençliğim Siyâsi ve Edebî Hatıralarım*. İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları.
- Yıldız, N. (2014). *Eski Çağda Yazı Malzemeleri ve Kitabın Oluşumu*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Yıldız, N. (2003). *Kalıntılar ve Edebi Kaynaklar Işığında Antikçağ Kütüphaneleri*. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.

**Adres | Address**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**tel:** +90 505 7958124

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
**e-mail:** editor@rumelide.com,  
**phone:** +90 505 7958124

## 20. Atatürk devrimlerinin karşısında Kemal Tahir<sup>1</sup>

Derviş ERDAL<sup>2</sup>

**APA:** Erdal, D. (2023). Atatürk devrimlerinin karşısında Kemal Tahir. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 312-342. DOI: 10.29000/rumelide.1316150.

### Öz

Tarihsel olarak bakıldığında Türk romanının en verimli dönemi belki de Millî Mücadele sonrası ortaya çıkan cumhuriyetin ilk yıllarındaki hareketliliklerdir. Bu süreçte Türk romanı Yakup Kadri, Peyami Safa, Aka Gündüz, Hüseyin Rahmi, Reşat Nuri, Sadri Ertem ve benzeri kalemlerin eliyle hem roman türünün imkânlarını genişletmiş hem de ele alınan konuları çeşitlendirmiş ve yakın tarihin ciddi bir sorgusu içine girmiştir. Diğer başlıkların yanı sıra yakın tarih sorgusu genellikle meseleyi içten kavrayan, yeni kurulmuş cumhuriyetin kurucu ideolojisi penceresinden yorumlayan “tezli” bir bakış açısı üzerinden temellendirilmiştir. Ancak burada hem Millî Mücadele Dönemi’nde hem de sonrasında ortaya çıkan cumhuriyetin ilk yıllarındaki sosyal ve siyasal alanda uygulanan politikalarından farklı bir çizgi ortaya çıkar ki hiç kuşkusuz bunun en belirgin siması Kemal Tahir’dir. Kemal Tahir toplumcu gerçekçi bir üslupla hem *Devlet Ana* romanı üzerinden uzak geçmişini hem de *Kurt Kanunu* ve *Yorgun Savaşçı* romanları başta olmak üzere yakın tarihi “meseleye dışarıdan bakan” bir gözle ele almıştır. Kemal Tahir çoğu toplumcu gerçekçi yazarların aksine Batılı düşüncüyü ve yaşamı esas aldığı gerekçesiyle Atatürk devrimlerini eleştirmiştir. Kemal Tahir, olacaksa dahi reformların Batılı yaşam üzerinden değil, toplumun hassasiyetleri göz önünde bulundurularak Doğu kimliği üzerinden yapılmasını savunmuştur. Benlik yıkmanın benlik yaratmaktan kolay olacağına inanan yazar, romanlarında Atatürk devrimlerine bu pencereden bakmış ve devrimlerle birlikte oluşturulmak istenen yeni yaşam biçimini kimliksizlik olarak nitelendirmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Kemal Tahir, Atatürk devrimleri, inkılap, roman

## Kemal Tahir against Atatürk's revolutions

### Abstract

Historically, the most productive period of the Turkish novel is perhaps the dynamism in the first years of the republic that emerged after the National Struggle. In this process, Turkish novel both expanded the possibilities of the novel genre and diversified the topics covered, and entered into a serious questioning of recent history, with the help of writers such as Yakup Kadri, Peyami Safa, Aka Gündüz, Hüseyin Rahmi, Reşat Nuri, Sadri Ertem. Among other topics, the recent history inquiry is generally based on a "thesis" point of view, which comprehends the issue from the inside and interprets it from the perspective of the founding ideology of the newly established republic. However, a different line emerges from the policies implemented in the social and political field in the first years of the republic, which emerged both during the National Struggle Period and after it, and Kemal Tahir is undoubtedly the most prominent figure of this. Kemal Tahir, with a socialist realistic style, not only dealt with the distant past through the novel *Devlet Ana*, but also dealt with recent history, especially the novels *Kurt Kanunu* and *Yorgun Savaşçı*, with an "looking at the issue from the

<sup>1</sup> Bu makale, Derviş ERDAL'ın Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde hazırladığı “1960-1971 Arası Türk Romanında Hukuki Mevzuat” adlı doktora tezinden geliştirilerek üretilmiştir.

<sup>2</sup> Dr. Öğretmen, MEB, (Sivas,Türkiye), dervis.erdal@hotmail.com, ORCID ID: ORCID: 0000-0003-0152-4837 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.05.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316150]

outside". Kemal Tahir criticized Atatürk's revolutions on the grounds that they were based on Western thought and life, unlike most socialist realist writers. Kemal Tahir advocated the necessity of making reforms not through Western life, but over Eastern identity, taking into account the sensitivities of the society, even if there were to be. Believing that self-destruction would be easier than self-creation, the author looked at Atatürk's revolutions from this perspective in his novels and described the new life style that was intended to be created with the revolutions as 'non-identity'.

**Keywords:** Kemal Tahir, Atatürk's revolutions, reform, novel

## Giriş

Türk romanının cumhuriyete kadarki serüveni ve evrimleşmesi iki ana temel üzerinden kendine yol bulmuştur: Tanzimat ile başlayan ve Servetifünun'a kadar giden süreçte roman yazmayı toplumun gerçeklerini dile getirmede bir araç olarak görmek, okuryazar sayısını artırma üzerinden ona belli düzeyde bir yön tayin ederek romanı toplumsal uyanışın aracına dönüştürmek. Elbette burada uyanışın yönü tabiriyle kastedilen Tanzimat Fermanı ile rotası çizilen Batı medeniyetinin içselleştirilmesi çabasıdır. Tanzimat romanı, Şemsettin Sami'nin *Taaşuk-ı Talat ve Fitnat* romanından başlayarak Namık Kemal, Recaizade Mahmut Ekrem, Nabizade Nazım ama özellikle de sürecin roman türündeki bütün boşluklarını doldurma uğraşı veren Ahmet Mithat Efendi'ye kadar neredeyse bütün gücünü geleneksel yapıların sorgulanmasına, yeni ve Batılı bir gündelik yaşamın inşa edilmesine adanmıştır. Bunda Berna Moran'ın (1985: 409) ifade ettiği gibi bu öncü yazarların Batı edebiyatını aynı zamanda "ileri bir uygarlığın" ürünü olarak görmeleri etkili olmuştur. Elbette burada roman üzerinden meşrulaştırılmaya çalışılan gündelik yaşamın bütünüyle Batılı bir sistemin içerisine oturtulmasından ziyade belli sentezleri içeren bir mantığa indirgenerek gerçeklik zeminiyle buluşturulduğunu da ifade etmek gerekir.

Servetifünun romanı, Tanzimat romanından aldığı bu mirası roman türünün imkânlarını kullanarak çok daha sağlam bir zemine oturttu. Bu dönemde Roman tekniği açısından kusurlarından arınan Türk romanı, zihniyet ve muhteva açısından Batılı modern bir yapıya kavuştu (Kavcar 1995: 284). Bu yıllarda romancılığının bir kısmını Ahmet Mithat Efendi'ye borçlu olduğunu ifade eden Halit Ziya ile onun hemen yanı başında duran *Eylül* romanı yazarı Mehmet Rauf el ele vererek Batılı değerler, hayata bakış, mimari, giyim kuşam, gündelik yaşamın içini doldurma biçimleri dâhil hemen her alanda Batılılaşmış bireylerden oluşan Batılı bir toplum meydana getirmenin romandaki teorisini kurarlar. Bu konuda ne kadar başarılı oldukları cumhuriyet sonrasında sahneye çıkacak olan romancılarımızın romanlarındaki teknik hâkimiyetlerinin yanı sıra işlenen temaları işleme biçimlerindeki ustalıktan da anlaşılacaktır.

Cumhuriyet Dönemi'ne gelindiğinde ise II. Mahmut ve Tanzimat Fermanı ile kayıt altına alınan Türkiye'nin Batılılaştırılma serüvenine hız verilir. Çağdaş ve ulus inşasına katkı sağlayacak hukuk alanında devrimsel nitelikte bir yığın yenilik yapılır (Berkes 2002: 527). Türkiye artık yüzünü Batı'ya dönmenin bir adım ötesine geçerek kendini Batı kulübünde addeden, hukuktan siyasete, kültür hayatından estetik dokuya, sanattan edebiyata her sahada Batılı üretim ve tüketimin coğrafyası olarak kabul eder. Söz konusu dönüşümün sağlanabilmesi için en tepeden, TBMM'den bir dizi karar çıkar. Hilafet ve saltanatın kaldırılması, kılık kıyafet kanunu, harf değişimi, saat ve takvimin Batı'ya göre ayarlanması gibi mevzular toplumu tepeden tırnağa Batılılaştırmanın araçlarıyla buluştururken roman başta olmak üzere edebiyat da yeni bakış açıları ve gündelik yaşam sunumlarıyla ona "aynı hizadan" bakmanın imkânlarını kullanarak toplumu dönüştürmeye gayret gösterir. Bu dönemde Yakup Kadri, Reşat Nuri, Aka Gündüz, Hüseyin Rahmi, Sadri Ertem gibi ustaların eliyle inkılaplar tezli biçimde

savunulurken Peyami Safa meseleye biraz daha temkinli yaklaşmanın ihtiva edildiği bir sentezden yana tavır takınmıştır. Hiç kuşkusuz bu sürecin en sıra dışı yazarı Kemal Tahir'dir. Kemal Tahir, romancılığı bu iki ana damarın dışında Doğu'yu Batı'ya ezdirmemenin, kendisi kalarak kalkınmanın söylemini yerleştirdiği romanlarında hem uzak geçmişi anlatan romanlarında hem de yakın geçmişi ve özellikle Millî Mücadele sonrasını temalaştıran romanlarında keskin bir millilik vurgusu yapar.

Düşünsel hayatında Marksist ideolojiye ve Asya Tipi Üretim Tarzı'na yoğunlaşan Kemal Tahir, bu konudaki düşüncelerini Doğu ve Batılı toplumlarının farklı olduğu gerçeği üzerinde temellendirir (Hüküm 2017: 76). Yazarın romanları bu ideolojik eğilimde iki temel çizgide ilerler: Birincisi Türk insanın karakterinin romana dâhil edilmesi ve tipleştirilmesi, ikincisi Türk toplumunun kendine özgü niteliklerinin ihmal edilmeden romanda temsilidir. Bu iki yaklaşım biçimi de körü körüne ve Batılılaşmayı keskin eleştirmesine, en azından ona mesafeli bakmasına sebebiyet vermiştir. *Notlar*'ında Batılılaşmayı "Batılı olmayan toplumların Batılı toplumlara benzeme, onu taklit etme çabalaması" (1989b: 235) olarak tanımlayan yazar, "Doğulu insanın Batılı modeline göre değişmeye çabalaması(nı), insanlığa karşı işlenmiş en ağır suç" (1989b: 237) olarak görmektedir. Yazar, Atatürk devrimlerine bu cepheden bakar. Atatürk devrimlerini "1800'den beri süregelen Osmanlı batılılaşma isteklerinin" devamı olarak gören yazar (1992b: 56), halkın istekleriyle örtüşmeyen reformların kalıcı olmayacağını düşünmektedir (1992a: 34). Zira ona göre "İnkılap dediğimiz şeylerle kurduğumuz ilinti şimdiye kadar ancak, giderek kötülükleri saklayan, yani gerçekten kötülüklerle süreklilik sağlayan bir hâl almaktadır. Fakat katiyen milletin genel vicdanına yer edememiştir." (1992b: 56). Kemal Tahir, Atatürk devrimlerine yönelik bu eleştirel bakışını romanlarında da dile getirmiştir. Bu bağlamda çalışmada Atatürk devrimlerinin Kemal Tahir'in romanlarına yansımaları değerlendirilmiştir.<sup>3</sup>

### **Saltanatın ve hilafetin kaldırılması: Cumhuriyetçilik ve laiklik anlayışının inşası**

Saltanatın kaldırılmasıyla ilgili ilk somut adım Ankara Hükûmeti'nin yanı sıra İstanbul Hükûmeti'nin *Lozan Konferansı*'na çağrılması üzerine atılmıştır. Ortaya çıkan bu çift başlılığa bir an evvel son vermek için 1 Kasım 1922'de TBMM'de kabul edilen *308 Sayılı Kararname* ile önce saltanat ile hilafet makamları ayrılmış, devamında saltanat kaldırılmıştır (Gedikli Berber 2013: 447-450). Aynı yıl Vahdettin'in 17 Kasım 1922 tarihinde İngiliz zırhlısıyla İstanbul'u terk etmesi üzerine aynı hafta Abdülmecit, TBMM tarafından halife seçilmiştir (Gedikli Berber 2013: 450-451; Gülmez 2006: 247; Yücel 2017: 470-472). 3 Mart 1924'te TBMM'de çıkarılan bir başka kanunla halifelik kaldırılmış, aynı yasa kapsamında hanedan üyelerinin yurt dışına çıkarılmasına karar verilmiştir (Akkor 2012: 24-25).

Kemal Tahir, romanlarında saltanat ve hilafet makamlarının kaldırılmasıyla ilgili hukuki düzenlemeleri farklı bir perspektifte değerlendirir. Bu makamların Batı'nın istekleri doğrultusunda kaldırıldığını iddia eden yazar, her iki makama da sahip çıkar. Kemal Tahir'e göre Batı'nın Osmanlı İmparatorluğu ile ilgili politikalarının temelinde birincisi Türkleri Avrupa'dan sürüp çıkarmak politikası, ikincisi ise Osmanlı

<sup>3</sup> Kemal Tahir'in romanları üzerine birçok akademik çalışma yapılmıştır. Nilay Işıksalan'ın "Kemal Tahir'in Tarihi Romanları Üzerine Bir İnceleme", Tuba Dalar'ın "Kemal Tahir Romanlarında Yapı ve İzlek", Mustafa Dere'nin "Kemal Tahir'in Romanlarında ve Hikâyelerinde Yapı-Tema", Muhammed Hüküm'ün "Kemal Tahir Romanlarının Edebiyat Sosyolojisi Açısından İncelenmesi", Hilal Akça'nın "Kemal Tahir'in Romanlarında Yolculuk Arketipi", Yusuf Ziya Sümbüllü'nün "Kemal Tahir'in Tarihi Romanları Üzerine Oluşumsal Yapısalcı Eleştiri Bakımından İnceleme", Olgun Gündüz'ün "Türk Romanında Toplumsal Gerçeklik: Kemal Tahir Örneği", Vedat Kurukafa'nın "Kemal Tahir'in Romanları Üzerine Bir İnceleme", Sezai Coşkun'un "Kemal Tahir-Şahsiyeti, Eserleri, Fikirleri-" isimli doktora tezleri bu çalışmalardan sadece bazılarıdır. Bunların dışında Kemal Tahir'in romanları üzerine birbirinden değerli yüksek lisans tezlerinin yanı sıra onlarca makale kaleme alınmıştır. Bu çalışmalar içerisinde elbette doğrudan ya da dolaylı yoldan Atatürk devrimlerinden bahsedenler vardır. Ancak burada diğer çalışmalardan farklı olarak Atatürk devrimleri müstakil başlıklar altında daha ziyade "hukuki mevzuat-roman" ilişkisi açısından ele alınmıştır.

İmparatorluğu'nun yıkılması ve halifeliğin yer yüzünden kaldırılmak istenmesi yer almaktadır (Kemal Tahir 1992b: 265).

Yazar, yaşamından kesitler sunduğu *Bir Mülkiyet Kalesi* (1977) romanında toplumun bir kesiminin saltanat ve hilafet makamlarına yönelik düşüncelerini, karşı tezlerini İstanbul'da Fransız zabitanı öldürdükten sonra Anadolu'ya kaçıp Millî Mücadele saflarına katılan Mahir Efendi ile Selami Efendi'nin bakışıyla verir. Mahir Efendi, Mustafa Dere'nin (2019: 598) ifadesiyle Kemal Tahir'in babası Tahir Efendi'dir. O da geçmişte Tahir Efendi gibi II. Abdülhamit zamanında marangozluk yapmış bir Osmanlı subayıdır. Nitekim Mahir Efendi ile yazar arasındaki düşünce birlikteliği de Dere'nin dikkat çektiği bu biyografik yakınlığı güçlendirmektedir.

Romanın "Kuvayı Milliye" bölümünde Mahir Efendi, saltanat ve halifelik makamlarına bağlı olmakla birlikte İttihatçıların "*Hamit Onbaşı*", "*Kızıl Sultan*" lakaplarıyla aşağıladıkları II. Abdülhamit'in ölümüyle padişahlığın bittiğini düşünmektedir:

"– Padişahımız... Padişahlık Abdülhamit Efendimizle beraber öldü... Padişahlık dünyadan çekildi. Gölgesi kaldı. 'Hamit Onbaşı' dediler. 'Kızıl Sultan' dediler. Cenazesi kaldırılırken ben İstanbul'da yoktum. Tabutu parmak üzerinde gitmiş. Millet 'Bizi kime bırakıyorsunuz mübarek?' diye çağırışmış..." (Kemal Tahir 2005: 325).

Romanda Selami Efendi'nin Mahir Efendi'ye Ankara'dan verdiği havadislerden bahisle saltanatın kaldırılmasını hızlandıran *Londra Konferansı*'na da değinilir. İkili arasında geçen diyalogda Selami Efendi, konferansa Ankara ile İstanbul Hükûmeti'nin birlikte çağrıldığını ancak Mustafa Kemal'in bunu kabul etmediğini belirtir. Selami Efendi, Mahir Efendi'nin aksine Mehmet Reşat Paşa ile "*arzuhalci*" dediği Vahdettin'in sonunu iyi görmediği gibi hilafet makamının da bir işlevi kalmadığını düşünmektedir. Yazar, bu vesileyle II. Abdülhamit'ten sonra tahta geçirilen Mehmet Reşat Paşa ve Vahdettin ile ilgili düşüncelerinin yanı sıra hilafet makamının nasıl işlevsizleştirildiğini söyleme fırsatı bulur:

"– Sahi... Bir de sulh lafı dönüyor. Londra'da bir konferans toplanacakmış. İstanbul hükûmeti Ankara'ya da çağırılmış. Lâkin Mustafa Kemal Paşa, İstanbul Hükûmeti'ni tanımıyor. 'Murahhas gönderilecekse, biz yollayacağız' diye ayak diriyor.

– İstanbul Hükûmeti'ni tanımıyor mu? Ya, padişah?

– Padişah! Padişahın ahvalini ben bizim ahvalimizden beter görüyorum azizim. Aklı varsa, Yenicami'de arzuhalci dükkânını şimdiden açsın! Hem de camekâna sakın 'padişah' diye yazdırmadan... 'Arzuhalci Vahdettin' levhası elverir.

– Hal mi edecekler?

– Ben vaktiyle bir şey işitmiştim. Topkapı Sarayı'nda padişahların resimlerini koymak için bir mahal varmış. Oraya ancak otuz üç tane resim yeri sığabilmiş de Sultan Reşat'la Vahdettin'in tasvirleri dışarıda kalmış...

– Ne olacak?

– Ben bu işte bir uğursuzluk görüyorum. Sultan Reşat'a padişah demek için, insan Enver Paşa gibi, bir sultan nikâhlayız 'Damad-ı Hazret-i şehriyari' olmak lazımdı. Rahmet olsun canına ama, herifte padişaha benzer taraf var mıydı? Elini vicdanın koy da, gel doğrusunu söyle...

– Yani?

– Âl-i Osman sülalesi sallanıyor...

– Tövbe estağfurullah... Ya hilafet?.. Hilafeti ne yapacaklar?

– Hilafetin adamlarla bir alakası kalmamış ki... Eski bir hurka, bir kullanılmış misvak. Nahn... Bir de şişe derununda sakal- ı şerif... Atarsın bir dolaba, çürüyünceye kadar dururlar. Çürüdüler mi, sen sağ, ben selamet!

– *Gene... Tövbe, tövbe... Hilafet mübarek bir makam Dünya yüzündeki...*

– *Biliyorum. Üç yüz küsur milyon Müslüman mı? Ben bu devirde üç yüz milyon değil, üç yüz tane dini bütün Müslüman bulunduğuna inanmıyorum. Mesela Araplar, belki Müslümandırlar ama, cenbiyeleri Müslüman değil... Cenbiye dersek, kelime-i şahadetten bin kere tesirli olduğuna yemin edebilirim.*” (Kemal Tahir 2005: 415-416).

Romanının “Mülkiyet Kalesi” bölümünde ise saltanatın kaldırılmasından önce yaşananlar değerlendirilir. Bu değerlendirmelerde hilafetin hangi argümanlarla sembolik bir makama dönüştürüldüğü gözler önüne serilir. Bahsi geçen bölümde saltanatın kaldırılacağı söylentilerinden rahatsız olan Rauf Bey, Ali Fuat Bey ile birlikte Refet Bey’in evinde Mustafa Kemal ile görüşür. Bu görüşmede Rauf Bey, Mustafa Kemal’e TBMM’nin ve kamuoyunun saltanat ve hilafet makamının kaldırılacağı endişesini taşıdığını, bu hususta kaygılarının giderilmesi gerektiğini belirtir. Bu konuşmada Mustafa Kemal’in saltanat ve hilafet hakkındaki kanaatini sorması üzerine Rauf Bey, babasının ve kendisinin padişahın ekmeğini yediğini gerekçe göstererek saltanat ve hilafet makamlarına bağlı olduğunu söyler. Rauf Bey buna ilave olarak ülkede genel vaziyeti korumanın güç olduğunu, bunun ancak herkesin yüksek bir makam olarak görmeye alıştığı saltanat ve hilafet makamıyla sağlanabileceğini ifade eder. Ali Fuat Paşa ise Refet ve Rauf Beylerin aksine çekindiği için bu hususta fikir beyan etmez. Bunun üzerine Mustafa Kemal, bu meselenin gündemlerinde olmadığını söyleyerek konuyu kapatır (Kemal Tahir 2005: 506-508). Devamında *Londra Konferansı*’na Ankara’nın yanı sıra İstanbul Hükümeti’nin de çağrılması üzerine konunun yeniden gündeme geldiği, Mustafa Kemal’in Rauf Bey’i yanına çağırdığı ve ona “– *Hilafet ve saltanatı birbirinden ayırarak saltanatı lağvedeceğiz. Bunun muvafık olduğuna dair kürsüden beyanatta bulunacaksınız.*” (Kemal Tahir 2005: 510) dediği belirtilir. Sonrasında kanun tasarısının süratle TBMM’ye sunulduğu ve Mustafa Kemal’in yasanın kabulü için kürsüye çıktığı ve itirazlara rağmen bir oldubittiyle yasanın TBMM’den geçtiği bilgisi verilir (Kemal Tahir 2005: 513).

Romanda saltanatın kaldırılması sonrası yaşananlar ise bu sefer Adil Usta ile Mahir Efendi arasında geçen konuşmadan hareketle okura aktarılır. Mahir Efendi’yi ziyarete giden Adil Usta, ona Vahdettin’in ülkeyi terk ettiğini anlatır. İnkılapları felakete benzeten Adil Usta, Mustafa Kemal’in Kazım Karabekir Paşa, Refet Paşa, Ali Fuat Paşa, İsmet Paşa gibi saltanat ve hilafet makamlarına olumlu bakan yakın arkadaşlarını bir şekilde pasifize ettiğini, sonunda amacına ulaştığını, saltanat ile hilafetin ayrıldığını, sıranın cumhuriyetin ilanına geldiğini belirtir (Kemal Tahir 2005: 514-516). Konuşmanın bu safhasında konuyla alakalı dergi ve kitaplarda da sıkça anlatılan Vahdettin’in saltanatın kaldırılmasının ardından hayatının tehlikede olduğunu gerekçe göstererek İngiliz zırhlı gemisiyle İstanbul’dan ayrılışına yer verilir.

Kemal Tahir *Notlar*’ında Mustafa Kemal’i ve Millî Mücadele safında yer alan kadroyu kastederek İngilizlerle fikir ve amaç birliği yapanların Vahdettin’i İngilizcilikle suçladıklarını, el altından Vahdettin’e, hayatının tehlikede olduğu ve sonunun hüsrana olacağını söyleyerek onu İngilizlere sığınmaya zorladıklarını iddia eder (1992b: 197-198). Yazar, bu düşüncelerini romanında da dile getirir. Romanda İslam âleminin halifesi sıfatıyla İngiliz gemisiyle ülkeden ayrılan Vahdettin’in kutsal emanetleri beraberinde götürmediğine vurgu yapılarak hilafetin kaldırılmasında dış mihrakların parmağı olduğu ima edilir:

“*General Harrington imzalı bir beyanname, rezaleti şöylece dünyaya ilan etmişti:*

*Resmen beyan olunur ki, zatı şahane vaziyet-i hazıra neticesinde hürriyet ve hayatını tehlikede gördüğünden bütün İslamların halifesi sıfatıyla İngiliz himayesini ve aynı zamanda İstanbul’dan başka yere naklini talep etmiştir. (Galiba İngiliz lügatinde ‘istirham’ın karşılığı ‘talep’ idi.)*



*Zatışahanenin arzusu bu sabah ifa olunmuştur. (İngilizcede ‘zatişahane’ herhâlde ‘rezil’ karşılığı olmalı).*

*(...) İngiliz gemisine ‘Bütün İslamların Halifesi’ olarak kapağı attığı halde, ‘Nalın Şerif’, ‘Misvaki Şerif’, ‘Sakalı Şerif’, ‘Hırkayı Şerif’, ‘Hasır Şerif’, ‘İbriki Şerif’ ve ‘İlahahir Şerif’ diye yat olunan mübarek emanetleri koltuklayıp def olmamıştı.” (Kemal Tahir 2005: 522-523).*

Romanda Vahdettin’in ülkeden ayrılışından sonra Abdülmecit Efendi’nin halife seçilmesi için TBMM’de yapılan yasal düzenlemelerden, tartışmalardan da bahsedilir. Bahsi geçen bölümde Vahdettin’in ülkeyi terk etmesi üzerine TBMM’nin yeni halifeyi belirlemek için 18 Kasım 1922’de çıkardığı kanun metnine yer veren yazar (Kemal Tahir 2005: 524), yeni seçilecek halifenin “kukladan” ibaret olacağına yönelik iletisini halifelik konusunda Ankara ile Abdülmecit Efendi arasında yapılan pazarlık üzerinden okura aktarır. Bu pazarlıkta, Abdülmecit Efendi’nin halife unvanının yanı sıra cuma selamlığında tıpkı Fatih Sultan Mehmet gibi kaftan giyip sarık takmak istediğini bildirdiği ancak Ankara’nın buna sıcak bakmadığı belirtilir (Kemal Tahir 2005: 524-525).

Eserde halifelik müessesesi ile ilgili dikkat çeken bir diğer husus ise Mustafa Kemal’in yeni halifenin belirlenmesi amacıyla TBMM’deki gizli celsede yapmış olduğu konuşmasıdır. Bu konuşmada Mustafa Kemal’in halifelik kurumunun nasıl ortaya çıktığını, halifenin görev yetkililerinin neden sınırlandırılması gerektiğini, TBMM’nin yetki ve sorumluluğunu halife sıfatı taşıyacak kişiye veremeyeceğini, bu durumun İslam âleminde karışıklığa neden olacağı yönündeki söylemlerin gerçeği yansıtmadığını söylediği belirtilir (Kemal Tahir 2005: 525-527).

İzmir gezisi esnasında Mustafa Kemal Atatürk’e yapılması planlanan suikast girişimini konu alan *Kurt Kanunu* (1969) romanında ise İttihatçılar arasındaki ilk ayrılığın padişahlık-halifelik mevzusunda ortaya çıktığı belirtilir (Kemal Tahir 2017b: 114). Romanında İttihatçılarla Halkçılar arasında yaşanan çekişmede İttihatçılardan yana tutum sergilenen yazar, halifeliğin kaldırılmasını diğer devrimlerle birlikte cumhuriyetin geçmişle olan bağı koparma girişimi olarak görür (Sümbüllü 2006: 560). *Notlar*’ında “Osmanlılık ve Hilafet” bahsinde İngilizlerin Osmanlılığı ve hilafeti tasfiye etmenin ilk adımını 1920’de işgal altındaki İstanbul’u ikinci kez işgal ederek attıklarını iddia eden Kemal Tahir, I. Dünya Savaşı sonunda, emperyalistlerin sömürgelerindeki İslam topluluklarının kurtuluş yolu arayacaklarını bildikleri için hilafeti en kısa zamanda, en uygun yoldan kaldırılması gerektiğini düşündükleri tespitinde bulunur (1992c: 437). Kemal Tahir’e göre saltanat ve hilafet makamlarının tasfiyesinin temelinde ise 1917 Bolşevik Devrimi yer almaktadır:

*“– 1917’den sonraki karmakarışık bir dünyaya bir daha önemli karışıklık getirmek bahasına Osmanlı İmparatorluğu’nu ve İslam Halifeliği müessesesini emperyalistlerin alelacele ortadan kaldırmaları, Osmanlıların ve Anadolu ve Trakya’daki Türk halklarının önüne sosyalizm gibi bir gerçek kurtuluş yolunun da açılmış olmasından ileri de gelebilir. Bu nokta üzerinde dikkatle, uzun uzadıya durmak, bugünkü zorluklarımızın nasıl karşılanabileceği üzerinde bize ışık tutabilir. Bugün Balkanlar’daki ve Orta Doğu’daki kargaşalıklara bakarak böyle bir araştırmanın boşuna harcanan emek sayılmayacağına da meydana koymaktadır.” (Kemal Tahir 1992b: 270).*

Yazar, bu düşüncesini romanında Kara Kemal aracılığıyla dile getirir. Kara Kemal’e göre Osmanlı’nın sosyal adalet anlayışına olan yatkınlığını çok iyi bilen Batı, 1917’den sonra tüm dünyada yayılmaya başlayan sosyalizmi Orta Doğu’da ve Balkanlar’daki politikaları açısından tehlikeli gördüğü için alelacele imparatorluğu parçalayıp halifeliği ortadan kaldırmıştır (Kemal Tahir 2017b: 219). “Ona göre, eğer Osmanlı İmparatorluğu Bolşevik devrimine kadar savaş dışı kalabilseydi ya da devrim beş on yıl daha geç olsaydı, imparatorluğun politik rotası da tarihin akışı da değişecekti.” (Işıksalan 1990: 231). *Notlar*’ında Batılıların Papalığı ortadan kaldırmadıkları hâlde yeni rejimin İstanbul’da bulunan Fener Rum Patrikhanesine dokunmayıp laiklik adına halifelik makamını kaldırmasını “*aptallık*” olarak

niteleyen ve bunun düşmanların işine yaradığını iddia eden Kemal Tahir (1992b: 272), romanında İngilizlerin halifeyi alıp gitmelerine rağmen neden bu makamın devam etmesini istemediklerine de bir açıklık getirir. Romanda Emin Bey, kendisini ziyarete gelen Gazeteci Murat ve arkadaşlarına kısa süre önce intihar eden Kara Kemal'in halifelikle ilgili düşüncelerini aktarır. Kara Kemal'in halifenin ve Anadolu Rumlarının ülkeden gönderildiği hâlde Fener Rum Patrikhanesi ile Feneryot Rumlarının İstanbul'da bırakılmasına bir anlam veremediğini söyler. Sonrasında onun halifeliğin kaldırılmasının Türkiye'den ziyade Hicaz, Mısır gibi Müslüman coğrafyalarda sömürgeleri olan Batılı devletlerin işine yaradığını düşündüğünü ifade eder:

*"(...) 'Gelişigüzel söyleyeceğim, kendisi de böyle gelişigüzel değinmişti. 'Halifeyi İngilizler alıp gittiler de halifeliği neden sürdürmediler?' dediydi."*

*'Allah Allah... Büyük Millet Meclisi bu sıfatı aldı ya üstünden, başkasını geçirdiydi yerine...'*

*'Evet, ben de öyle söyledim. 'On bir, on iki milyonluk bir kitlenin bu kararma niçin uydu, yüzlerce milyon Müslüman?' dedi.'*

*'Kutsal eşyalar bizde...'*

*'Evet... Ben de öyle söyledim. Gülümsedi rahmetli... 'O zaman da halifelik kalkmış olmaz. Millet Meclisi'ne geçmiş olur, eğer mesele eşyalaradaysa...' dedi. 'Başkaca, Mısır Kralı Fuat halife olmak istiyor çoktandır,' dedi. 'Hem de İngilizlerin sömürgesi... Her zaman eli altında, hükmü altında bulunacak bir halifelikti bu... Ayrıca, Peygamber'in torunları olan Hicaz Kralı Hüseyin'le oğulları da halifeliği istiyorlar. Yakışır da biraz, akrabalık bakımından,' dediydi ayrıca... 'Halifeyi indirip bindirmek Büyük Millet Meclisi'nin hakkıysa Mecit'in halifeliği nasıl yok oldu böyle?' dediydi.'*

*'Gerçek!'*

*'Neymiş peki?'*

*'Dedi ki... 'Bu halifeliğin kaldırılması işi, görünürde, bizden çok Müslüman sömürgeleri olan büyük devletlerin işine gelse gerek,' dedi...'" (Kemal Tahir 2017b: 275-276).*

Yazarın ilgili alıntıda halifeliğin kaldırılmasının gerisinde Batı'nın gizli emellerini âdeta uluslararası bir siyaset bilimci nazarıyla okurun dikkatine sunduğu görülür. Nitekim, konuyla ilgili yapılan akademik çalışmalar ile yazarın tespitleri arasındaki paralellik kayda değerdir. İdris Yücel, çalışmasında Fransız General Pelle'nin hazırladığı bir raporda İngilizlerin Kral Hüseyin'in halifeliğini desteklediğini ancak Fransızların, İngiltere'nin güdümünde olacak bir halifeyi Kuzey Afrika politikaları açısından tehdit olarak gördüğü bilgisini aktarır. Yücel, General Pelle'nin romanda bahsedilen Mısır Kralı Fuat'ın halife olma ihtimalini ise düşük gördüğünü belirtir (2017: 488-489). Gülşen İstek de 8 Mart 1924 tarihinde Avusturya'da basılan *Feldkircher Anzeiger* gazete haberinden yola çıkarak halifeliğin kaldırılmasında İngiltere'nin rolüne dikkat çeker. İstek, bahsi geçen haberde İngiltere'nin yirmi yıldan beri halifeliği Osmanlı'nın elinden alıp bu makama kendi güdümünde bir hanedanı yerleştirmeyi arzuladığını, sonunda Hicaz bölgesi sultanını etkisi altına alarak amacına ulaştığını belirtir (2019: 701-702).

Kemal Tahir'in "*Kuvayi Milliye'nin çekirdek günlerini konu olarak alıyorum.*" (Bozdağ 1980: 78) dediği *Yorgun Savaşçı* (1965) romanında da halifelik makamının Batılı emperyalist güçlerin istekleri doğrultusunda kaldırıldığı iddiasına yer verilir. Roman kahramanlarından Doktor Münir, Halil Paşa'ya 1917'de İngilizlerin İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin paşalarından Cemal Paşa'ya halifeliği bırakmak şartıyla hükümeti devirip padişahlığını ilân etmesi durumunda kendisini destekleyecekleri teklifinde bulunur. Devamında İslam topraklarının büyük bir kısmını ellerinde bulunduran İngilizler ve Fransızların savaş esnasında İslam memleketlerine verdikleri sözleri hemen tutmak niyetinde olmadıklarını, her ne kadar I. Dünya Savaşı'nda halifenin kutsal savaş çağrısı gerçekleşmediyse de ileride İslam memleketlerine verdikleri sözü tutmazlarsa halifeliğin yeniden birleştirici bir sembol olarak kullanılabileceğinden çekindiklerini ifade eder. Bu nedenle halifenin Batılıların bütün isteklerini

yerine getirirse dahi onların bu makama sıcak bakmayacaklarını söyleyen Doktor Münir, sadece halifeliğin kaldırılmasında değil, cumhuriyet fikrinin ortaya atılmasında da Batılı güçlerin parmağı olduğunu iddia eder (Kemal Tahir 1976b: 127-128).

*Namuscular* (1974) romanında ise Şeyh Sait İsyanı'nda isyancıların "saltanata ve hilafete bağlı olduklarını" söyleyerek taraftar topladıkları, Şapka Devrimi'ni bahane ettikleri belirtilir. Şeyh Süleyman Efendi, aynı cezaevinde siyasi suçtan on beş yıla mahkûm edilen İstanbullu Murat'a Dersim'in tanınmış eşkıyalarından Yado'nun, Elazığ'ın Palu ilçesine saldırdığı, silah depolarını yağmaladığı haberleri üzerine halkın silahlandığını anlatır. Sonrasında kulaktan kulağa bu eşkıyaların Şeyh Sait'in taraftarları oldukları, ellerindeki mızrakların üzerinde Kur'an-ı Kerim ile gelecekleri, bu kişilere kurşun işlemeyeceği söylentilerinin yayıldığını söyler. Bunların din ve Kur'an bilmeyen, salavat dahi getiremeyen Dersim eşkıyaları olduğunu ifade eden Şeyh Süleyman Efendi, her ne kadar isyana "Şapka İsyanı" (Kemal Tahir 2008c: 415) denilse de isyanın aslında din uğruna yapıldığını belirtir. Devamında Şeyh Sait taraftarlarının Dersim İsyanı'na destek toplamak, karşı direnci kırmak amacıyla Malatya ile Sivas'ın da kendilerine katıldığı yalanıyla birlikte "İstanbul'da ulema efendiler Sancak-ı Şerif çıkarmışlar. Halife hazretleri İngiliz Zırhlıları ile İstanbul'a dayanmış." (Kemal Tahir 2008c: 415) haberini yaydıklarını söyler. Şeyh Süleyman Efendi, İstanbullu Murat'ın Şeyh Şerif'i görüp göremediği sorusu üzerine Şeyh Şerif'in Elazığ'ı işgal ettikten sonra kalabalığa hitaben yaptığı konuşmadan bahseder. Şeyh Şerif'in konuşmasında eylemlerini meşru kılabilmek için dinî birtakım argümanların yanı sıra kaldırılan padişahlık makamını gerekçe gösterdiğini belirtir:

*"Biz kitapta yerini gördük. Seksen bin mason bir olup padişahımızın tahtına hücum edecekler. Padişahı indirip başlarındaki zındığı şah yapacaklar... Üç sene sürecektir. Sonra Kürt aslında bir mehdî gelecek. Üç sene tamam oldu. Bunlar firavun tohumudur. Eğer fırsat bulsalar, Allah diyeni kesecekler. Dini bir cihad farz oldu."* (Kemal Tahir 2008c: 417).

Şeyh Süleyman Efendi, aklı başında olan bölge halkının Şeyh Şerif'in bu sözlerine itibar etmediğini, silahlı birlikler kurup isyancılara karşı koyduklarını, sonunda Şeyh Şerif'i yakaladıklarını ve hapse attıklarını söyler. Bunun üzerine Mustafa Kemal'in Elazığlılara teşekkür ettiği bilgisini veren Şeyh Süleyman Efendi, askerlerin ancak kırk iki gün sonra şehre gelebildiğini, yapılan kovuşturmada sadece isyana karışanları değil isyana direnenleri de İstiklal Mahkemelerinde yargılayıp mahkûm ettiklerini belirtir (Kemal Tahir 2008c: 417-420).

Kemal Tahir, çizdiği bu tabloyla bir yandan okura saltanat ve hilafet makamlarının kaldırılmasında Batılı emperyalist güçlerin parmağı olduğunu mesajını verirken diğer yandan İstiklal Mahkemelerinde haksız idam kararları verildiğini belirterek bu mahkemelerin kuruluş amacını tartışmaya açar.

Romanda İstanbullu Murat ise Şeyh Sait İsyanı'nın geri planında İngilizlerin maddi desteği ve İngiliz istihbarat gizli servisinin olduğunu düşünür. Emperyalizmin Lozan'da kısmen de olsa zararsız hâle getirildiğini ifade eden İstanbullu Murat, isyanın uzamasını dönemin yetkililerinin Kürt ağalarına yönelik yanlış politikasına bağlar (Kemal Tahir 2008c: 421).

Son olarak "eşkıyalık sorunu(nun)" ele alındığı *Rahmet Yolları Kesti* (1957) (Alangu 1968: 455) romanında ise saltanatın Mustafa Kemal tarafından kaldırıldığı vurgulanır. Romanda Çerçi Süleyman, afyon için Âşık Niyazi'ye karakol komutanı Kara Çavuş'un bir gün kendisini yakalayıp mahkemeye vereceğini, sonrasında da sürgüne göndereceğini söyler. Âşık Niyazi, "gökteki padişahın fermanlı olduğunu" söyleyerek bunu yapamayacağını ifade eder. Âşık Niyazi'nin "gökteki padişah" sözüyle

Osmanlı padişahını kastettiğini sanan Çerçi Süleyman, ona Mustafa Kemal'in padişahı memlekette gönderdiğini, artık padişah fermanlarının değil kanunların geçerli olduğunu belirtir:

“ – *Hâlin harap Âşık! Karakol komutanı Kara Çavuş yemin içmiş, ‘Cebinde afyon yakalayacağım, mahkemeye vereceğim, sürgüne göndereceğim.’ demiş.*

– *Sayende yapamaz efendi ağa!*

– *‘Yaparım... Bak nasıl yaparım!’ diyerek yemin içmesi...*

– *Sayende yapamaz, ne ağzına!*

– *Oğlum senin için ayrı kanun mu var?*

– *Evet, biz padişah fermanlısınız.*

– (...)

– *Senin haberin yok bre Âşık! Mustafa Kemal Paşa bu memlekette padişah mı kodu? Cümlesini sitir etmedi mi? Padişah fermanlarının battal edilmesi ne zamanun işi?*

– *Bizim ferman battal olmaz. Biz o fermanı kuvvetli padişahı almışız, gökteki padişahı...*” (Kemal Tahir 2007b: 64-65).

Romanında “*gökteki padişah*” benzetmesiyle ima yollu padişahın aynı zamanda hilafet makamının da temsilcisi olduğu mesajını veren Kemal Tahir'in, alıntıda geçen “*Mustafa Kemal Paşa bu memlekette padişah mı kodu? Cümlesini sitir etmedi mi?*” (Kemal Tahir 2007b: 65) cümleleriyle 3 Mart 1924 tarihli kanunla sınır dışı edilen son Osmanlı padişahı ve hanedanlarını hatırlatmak istediği anlaşılmaktadır.

Saltanatın ve hilafetin kaldırılmasını konu alan romanlar birlikte değerlendirildiğinde Kemal Tahir'in bu makamların kaldırılmasını doğru bulmadığı söylenebilir. Romanlarında daha ziyade saltanat ve hilafet makamlarının bir gereksinimden ziyade İngiltere, Fransa gibi Batılı devletlerin çıkarları doğrultusunda kaldırıldığına vurgu yapan Kemal Tahir, I. Dünya Savaşı sonrası Millî Mücadele'yi başlatan kadro ile emperyalist güçlerin bu makamların kaldırılması hususunda anlaştığı iddiasında bulunur.

### **Tevhid-i Tedrisat Kanunu: Seküler anlayışı esas alan modern eğitim kurumlarının hayata geçirilmesi**

Cumhuriyetin ilanından sonra Türkiye’de ulusalcı bir anlayış doğrultusunda toplumsal, ekonomik ve siyasal gelişmelere paralel olarak eğitim sisteminde de seküler anlayışı esas alan modern eğitim kurumları hayata geçirilmiştir. Bu kapsamda 3 Mart 1924 tarihinde Tevhid-i Tedrisat Kanunu kabul edilmiştir. “Yasayla uzun yıllar Osmanlı eğitim sisteminde hizmet vermiş olan medreseler kapatıldığı gibi ülkede hâlihazırda faaliyet gösteren bütün okullar Millî Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır.” (Sezer 2000: 114-115). Kemal Tahir, romanlarında medreselerin zamanla işlevselliğini yitirdiğini, yozlaştığını kabul etmekle birlikte bir oldubittiyle kapatılmasını eleştirmiştir. Osmanlı'nın kuruluş yıllarını anlattığı *Devlet Ana* (1967) romanında “medreseleri ahlak dışı ilişkilerin yaşandığı, yozlaşmaya yüz tutmuş mekânlar” (Somuncu 2021: 432) olarak tasavvur eden yazar, *Köyün Kamburu* (1959) romanında 1900'lerin başında medreselerde yozlaşmanın vardığı boyutu Çorum Medresesinde eğitim gören Çalık Kerim'den bahisle verir:

“*Öteki mollaların çoğu aylak gezen, tembel, serseri oğlanlardı. Esrar, rakı, şarap içiyorlar, afyon yutup hovardalıkta dolaşıyorlardı. Kötü karılardan dost tutanlar, bağlarda kahpe oynatırken dayak yiyip yüzü gözü kan içinde medreseye gelenler çoktu.*” (Kemal Tahir 2010: 162) .

Bu yıllarda fiziki açıdan da medreselerin durumu pek iç açıcı değildir. Öyle ki “Çorum medresesi fakir kasaba medreselerinin hemen hepsi gibi bakımsızlıktan iyice kötüleşti(r).” (Kemal Tahir 2010: 146). Vakıf gelirlerinde yapılan yolsuzluklar nedeniyle medreselerde talebelerin temel ihtiyaçları dahi karşılanamaz (Kemal Tahir 2010: 160-161). Medreselerde eğitim-öğretim konularında yaşanan sorunların başında ise talebelere hutbelerin Arapça ezberletilmesi gelmektedir. Medreselerde eğitimin Türkçe yerine Arapça verilmesinin sadece hutbelerin ezberlenmesini değil, mealinin anlaşılmasını da güçleştirmektedir. Öyle ki Çorum Medresesi müderrislerinden Kasım Molla, medresesine kayıt olmaya gelen Çalık Kerem’e talebesi Ali Şah’ın hatip olmak istemesine rağmen iki yıldır hutbeleri ezberleyememesinden dert yanar. Kasım Molla’ya göre Ali Şah’ın yapması gereken şey aslında çok basittir: “... Ezberine alıp okursun. Arkasından canın neyi çekerse söyle savuş! Çünkü bu Arapçadan Arap milleti bile hiçbir şey anlamaz!” (Kemal Tahir 2010: 159-160).

*Devlet Ana* (1967) ile *Karılar Koşuşu* (1974) romanlarında medreseleri âdeta yerden yere vuran Kemal Tahir, *Yol Ayrımı*’nda (1969) bu olumsuzlayan tavrından vazgeçmiş gözükür. Bu romanında medreselere sahip çıkar. Cumhuriyetin ilanından sonra “devrimler furyasıyla” içerisinde İstanbul’da 1715’te inşa edilen Canbaz Kadı Medresesinin de bulunduğu 178 medresenin bir çırpıda kapatılmasını doğru bulmaz (Kemal Tahir 2016b: 84-85). “Kemal Tahir’in eleştirdiği nokta, medreselerden yaralanmak mümkünken bu yapıların tüm avadanlıklarıyla birlikte çürümeye bırakılmasıdır.” (Dalar 2015: 90). Kemal Tahir’in bu düşünceleri, romanında Canbaz Kadı Medresesini tamir edip oraya yerleşmek isteyen Nevşehirli Kırkbirin Rüstemşah’ın anlatılarına yansır:

“Devrim ne belaymış kardaşlar ! Hele şunaaa. Demek bunu yapmak kolay, gerisin geri eski hâline getirmek gayet güç!’ Bakın kara akrebe.... ‘Yobazlığı karanlığından belli değil mi şunun? Ulan namussuz, tevekkeli mi üstüne mühür vurup seni kapadılardı ? Çok yaşasınlar!’ ‘Evet arkadaş, devrim diye ben işte bu medrese kapatma devrimine derim... Şundan ki... Devrimin zorlusu tutar olacak. Tutmadı mı, metelik etmez. (...) Şundan ki, biz buralar kapanınca n’aptık? Ooooh diyerek bayram etmedik mi? Kısası: Sevindik. (...) Şimdiyse gör nasıl sevinmekteyiz. Nedir bu? Kaparken sevinmek, açarken sevinmek... Köklü devrim nesinden bilinir? Gelirken milleti sevindirmesinden, giderken bir kez daha sevindirmesinden!” (Kemal Tahir 2016b: 86-87).

Nevşehirli Kırkbirin Rüstemşah, medreselerin kapatılmasına rağmen ülkede yabancı misyoner okulların açık bırakılmasına bir anlam veremez. “Bu konuda onun aklına takılan, laiklik çerçevesinde medreselerin kapatılmasına karşın dini eğitim hatta propaganda yapılan yabancı okullara izin verilmesidir.” (Dere 2019: 295). Bununla aynı zamanda yeni rejimin bu konudaki ikircikli tutumunu eleştiren yazar, medreselerin kapatılmasının geri planında Batılı devletlerin parmağı olduğunu ima eder:

“(…) Ha babam haaa... ‘Devrim devrim çok yaşa!’ diyerekten sesim çıktığına bağırsam gerek ya, aklıma geleni n’apalım! Ne midir aklıma gelen Selim Efendi? Bu bizim medreselerin kapatılıp laik Fransızların papaz mektepleri neden açık bırakıldı? Başkaca, laik bile değil, düpedüz ahk Amerikan Protestan misyonerlerin okulları neden işler harıl harıl? Diyelim bunlar Batılıdır, boynumuz kıldan ince... Ya Rumların Heybeliada’daki papaz mektebi... Diyeceksin ki Selim Efendi, devrimdir bu, Türk’ün aklı ermez! Doğrusun arkadaş! Hemi de haklısın!” (Kemal Tahir 2016b: 87).

*Büyük Mal* (1970) romanında ise medreselerin kapatılması sonrası yaşanan mağduriyetlere dikkat çekilir. Pırava’nın Mıstık, Yanık’ın Cennet’e babalarının medreseli olduğunu, medreseler kapanınca önce Çorum Adliyesine mübaşir, sonrasında da okumuş adam yetersizliği nedeniyle cumhuriyet hükûmeti tarafından sorgu yargıcı yardımcılığı görevlerine getirildiğini söyler. Devamında babalarının eski harflerden Latin harflerine geçildiğinde yeni yazıyı bilmediği için Ankara’dan gelen yazıları okumaları, sorgulamada tutanak tutmaları için kendilerini yanına aldığını ifade eder (Kemal Tahir 1970: 285).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'ndan bahseden romanlar birlikte değerlendirildiğinde yazarın söz konusu kanunu daha ziyade medreselerin kapatılması kapsamında ele aldığı görülmektedir. Kemal Tahir'in medreselerde eğitim-öğretim meselelerinde birtakım aksaklıklar yaşadığını kabul etmekle birlikte bu kurumların ıslah edilmek yerine bir çırpıda kapatılmasını doğru bulmadığı anlaşılmaktadır.

### **Şapka ve kılık kıyafet devrimi: Toplumun biçimsel dönüşümü**

Kıyafetler, kişilerin fiziksel ihtiyaçlarına cevap vermenin yanı sıra toplumdaki sosyo-ekonomik ve kültürel değişimin de göstergesidir. Toplumdan topluma farklılık gösteren bu gösterge, kişilerin ihtiyaçları ya da özentileri doğrultusunda zamanla kendiliğinden değişime uğrayabileceği gibi ıslahatlar veya yasalar neticesinde de değişebilmektedir.

Osmanlı'da kılık kıyafete yönelik köklü değişiklikler, 18. yüzyılda III. Selim ve II. Mahmut dönemlerinde askerî ıslahatlar neticesinde önce erkek kıyafetlerinde ve başlıklarında yapılmıştır. Bu değişiklikler içerisinde özellikle askere ve memurlara Batı tarzı kıyafeti zorunlu koşan II. Mahmut'un, başlık olarak sarığın yerine fesi zorunlu hâle getirmesi büyük ses getirmiş, onun "gâvur padişah" olarak anılmasına neden olmuştur (Aysal 2011: 6-7; Közleme 2019: 428). Cumhuriyet Dönemi'nde ise kılık kıyafetlerle ilgili köklü değişim, Mustafa Kemal'in önderliğinde tıpkı Osmanlı'da II. Mahmut Dönemi'nde olduğu gibi yasal düzenlemeler neticesinde gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda önce 25 Kasım 1925'te Şapka İktisası Hakkında Kanun çıkarılmış, ardından 19 yıl sonra Bazı Kisvelerin Giyilemeyeceğine Dair Kanun hayata geçirilmiştir. Bunlar içerisinde şapka düzenlemesiyle "*TBMM üyeleri ile genel, özel ve bölgesel idarelere ve bütün kuruluşlara bağlı memurlar ve müstahdemler Türk milletinin giymiş olduğu şapka giymek*" zorunlu hâle getirilirken (Doğaner 2007: 238) Bazı Kisvelerin Giyilemeyeceğine Dair Kanun ile din adamları dışında "*herhangi din ve mezhebe mensup olurlarsa olsunlar ruhanilerin mabet ve ayinler haricinde dini kisve taşımaları yasak(lanmıştır).*" (Erdem 2021: 396). Kadınların kıyafetlerinde ise erkek kılık kıyafetlerinde olduğu gibi herhangi bir yasal düzenleme yapılmamış, bunun yerine modern giyimi teşvik edici bir anlayış benimsenmiştir (Sarısaman 1998: 105).

Cumhuriyet Dönemi'nde kılık kıyafet ile ilgili yapılan bu düzenlemeler içerisinde Şapka Devrimi büyük ses getirmiştir. Cumhuriyetin kurucu kadrolarının çağdaşlaşmanın yanı sıra "*hür fikir ve düşüncenin sembolü*" olarak gördüğü bu yeniliği (Aysal 2011: 21), halkın bir kesimi Batılılaşmanın da ötesinde "*gâvur alameti*" olarak algılamıştır; bu nedenle de şapka takmak istememiştir (Közleme 2019: 427). *Notlar*'ında kıyafete yönelik hukuki düzenlemeleri "*bir iktisadi temel değişmesi, bu değişimin yüze vuran dış biçiminden ibaret*" (1992b: 55) gördüğünü belirten yazar, kişinin fes takmasını engellemeye yönelik müdahaleyi de doğru bulmaz. Fesin karşı tarafta uyandırdığı izlenim ne olursa olsun bunun kişinin isteğine bırakılmasını savunur (1992b: 55). Kemal Tahir, şapka ve kılık kıyafetle ilgili bu düşüncelerini romanlarında da tekrarlar. İhtiyaçtan ziyade Batılılaşmak için yapıldığı gerekçesiyle Şapka Devrimi'ni ve kılık kıyafete yönelik düzenlemeleri eleştirmiştir.

*Kurt Kanunu* (1969) romanında o yıllarda devletin şapka ve kılık kıyafet devrimine karşı olanlara takındığı katı tutum, İttihatçı kahramanların ağızından eleştirilir. Romanın "Kanlı Tuzak" bölümünde Laz İsmail ile Ziya Hurşit hakkında bilgi alma bahanesiyle Naciye'nin evine giden Abdülkerim, düşünde bir Babiâli baskınıyla İttihat ve Terakki'nin ülkenin başına geçtiğini ve şapka giyen erkekler ile yüzleri açık gezen kadınları sorgusuz sualsiz öldürdüğünü, sonrasında kendisine idam edilecek kişilerin listesinin getirildiğini hayal eder:

*"Telgraf İzmir'den... Yıldırım... İş tamam. Şehre hâkimiz. Asker bizden. Yaşasın ittihat Terakki'...  
İmza: Lazistan Mebusu Ziya Hurşit, Sarohan Mebusu Abidin... Paşalar bir ağızdan 'Yaşasın' diye*

bağırıldılar. Abdülkerim sevincinden ağılıyor. (...) Ama bu kez ak atın üstünde Enver yok, kendisi var! Athlyor binek taşına, elinde Parabellum... Dalhyor içeri canavar gibi. 'Davranma Serasker!' diye naralanarak... Dan dan dan... Oooh, mis gibi barut kokusu... Yerlerde leşler... Kan gölcükleri... 'Aman efendim, suçum ne?' 'Şapka giymek, hünzür'... 'Ya benim?' 'Yüzü açık gezmek şıfıntı!' Asılacakların listesini getirmişler... Elinde kırmızı kalem ... Gitsin mi, gitmesin mi? Çarpmayı çektikleri darağacına... Kırmızı kalem adların üstünde geziniyor, Ezrail'in tırpanı gibi... Bir sevinç parlıyor yüreğinde, gelip gırtağında yumruluyor. Kaç yıldır hasretti bu güce..." (Kemal Tahir 2017b: 30-31).

Yazar, burada devletin inkılaplar konusundaki baskıcı tutumunu eleştirirken şapka aleyhinde çıkan olaylarda kişilerin İstiklal Mahkemelerinde keyfi birtakım gerekçelerle idam edildiğini ima eder. Aynı bölümde komitelerinin açığa çıkmasından korkan Abdülkerim'in, mahalleden bir kadına gittiği yalanı üzerine taksi şoförünün ona yaranmak için söylediği sözler, sadece dönemin zihniyet değişimini göstermez, toplumun bir kesiminin şapkaya bakışını da ele verir:

"Aybettin Abdülkerim Abi... Bize boş atıp dolu tutacak anasından doğmadı. Helal bu yollar sana... Moruk derdi ki, bizim moruk... 'Hovardanun zorlusu mahalleye öğleüstü girer ki, komşu karuları mutfakta debelenirken atlasın içeri.' Hele boynuzluya... Demek işkilli... Ya n'apsın ablam? Ölsün mü? Şapka giydik diyerek gâvur mu olduk?" (Kemal Tahir 2017b: 44).

Romanının "Sürek Avı" bölümünde ise yeni rejimin şapka takma konusundaki kararlılığına dikkat çekilir. Romanda İttihatçı Kara Kemal, suikast öncesinde gazetelere bakarken gözü 13 Haziran 1926 tarihli *Vakit* gazetesinde Edip Servet Bey'in kongre için Hicaz'a gittiği haberine ilişir. O esnada gezi öncesi Edip Servet Bey'in kendisine uğradığını, Mekke'de başında şapkayla gezmenin idam cezasını gerektirdiği hâlde Mustafa Kemal'in Hicaz gezisinde şapkayı başından çıkarmaması emrini verdiğini dediğini anımsar:

"Dördüncü sayfada, 'Gelenleri-gidenleri' buldu. (...) Hicaz Kongresi mümessilimiz Edip Servet Bey'in Hicaz'a gittiği... Bir savaş subayından çok diplomat yaradılışlı olan Edip Servet geçen gün yazhaneğe uğramıştı. Sıkıntıyla anlattıklarını hatırlayarak gülmüştü. Gazi Paşa sıkı emir vermiş, 'Hicaz'da kesinlikle şapkamı çıkarmayacaksınız!' diye... Şapkayla Mekke'ye girmek, ölüm cezasına çarptırılmayı gerektiriyormuş... N'apacağımı sormuştu, bahtsız temsilciye...

'Düşünüyorum', diye boynunu bükmişti Edip Servet, 'Karar veremiyorum, yardım mı geçeyim, serden mi?' 'Ne yardım ne serden... Şapkadan geç!' 'Fotoğraf icat edilmeseydi, müzevirler de böyle bir fırsat kollamasaydılar, olacağı oydu...' (Kemal Tahir 2017b: 82-83).

Yazar, burada yeni rejimin şapkayı bir zihniyet değişiminin nişanesi olarak gördüğünü, bu nedenle de şapka meselesindeki katı tutumunu sadece ülke içerisinde değil, uluslararası platformlarda da sürdürdüğü mesajını verir. Kemal Tahir *Notlar*'ında İngilizler ile Kuvayimilliyeciler arasında "*Birisi Osmanlılıktan, Osmanlılıktan-Osmanlı mirasından vazgeçmek, öteki Halifeliği tamamıyla bırakmak...*" (1992b: 283) konularında gizli bir anlaşmanın olduğu iddiasında bulunur. Yine *Notlar*'ında Kuvayimilliyecilerin bu düşüncelerini hayata geçirebilmek için önce Hıyanet-i Vataniye Kanunu'nu çıkardıklarını ve İstiklal Mahkemelerini kurduklarını belirtirken bu mahkemelerin imparatorluğu savunan kişileri tasfiye etmede ya da baskı altında tutmada bir vasıta olarak kullanıldığını iddia eder (1992a: 283).

Romanda Kara Kemal de Şeyh Sait İsyanı neticesinde çıkarılan Takrir-i Sükûn Kanunu'nu ve İstiklal Mahkemelerinin işleviyle ilgili benzer bir değerlendirmede bulunur. Kara Kemal, Kastamonu'ya giden Mustafa Kemal'in orada ilk kez şapka giydiğini, bir hafta sonra da erkek memurlara şapka giyme zorunluluğunun getirildiğini hatırlar (Kemal Tahir 2017b: 87). Mustafa Kemal'in bu konuşmadan bir ay sonra Kâzım Karabekir ve Refet Paşalarla eski başbakanlardan Rauf Bey ve eski bakanlardan Adnan Beylerin mebusluktan çekilmelerini isteyen bir bildiri yayımladığını, sonrasında belirli aralıklarla tekke

ve zaviyelerin kapatıldığını, miladi takvimin kabul edildiğini, İsviçre Medeni Kanunu ile İtalyan Ceza Kanunu'nun yürürlüğe girdiğini anımsar. Kara Kemal, Şeyh Sait İsyanı neticesinde kurulan İstiklal Mahkemelerinin çalışma süresinin isyanın bastırılmasının üzerinden yaklaşık bir yıl geçmiş olmasına rağmen 7 Mart 1927'ye kadar uzatılmasını manidar bulur. Sonrasında bu mahkemeler içerisinde Ankara İstiklal Mahkemesine idam yetkisinin verildiğini hatırlayan Kemal Bey, daha önce bunu düşünmediği için hayıflanır (Kemal Tahir 2017b: 87-88).

Burada Yusuf Ziya Sümbüllü'nün (2017: 78) ifade ettiği gibi Kemal Tahir'in devrimler ve İstiklal Mahkemeleri konularında öznel bir tutum sergilediği anlaşılmaktadır. Nitekim, Yasemin Doğaner, İstiklal Mahkemelerinin işlevinden bahsettiği yazısında şapka aleyhinde çıkan olaylarda ağır mahkûmiyetlerin verildiğini kabul etmekle birlikte Kemal Tahir'in aksine, bu mahkûmiyetlerin şapka giymeyenlere değil, şapkayı bahane ederek isyan çıkaranlara ve vatana ihanet edenlere verildiğini belirtir (2007: 241-242).

Bahsi geçen bölümün sonunda ise toptancılık yapan Şaban Efendi'nin İnebolu dediği İttihatçı Abdülkerim'e söylediği sözler üzerinden geçmişte fes giyme hususunda da halka benzer dayatmaların yapıldığı belirtilir. Şapka konusundaki katı tutumu nedeniyle Mustafa Kemal, II. Mahmut'a ve İttihatçılara benzetilir. Şaban Efendi, fesi Rumlardan alan "*Gâvur Padişah İkinci Mahmut*" ile "*kırmızı fesli İttihatçı gâvurların*" akıbeti ortadayken Mustafa Kemal'in şapka ısrarına bir anlam veremez. "*Şapka geleceğine börtük geleydi, kallavi kavuklar geleydi ne kadar iyiydi. Şapka dedi kurban olduğum Gazi Paşamız her nedense...*" (Kemal Tahir 2017b: 150) diyen Şaban Efendi, hükûmetin bu kararına akıl sır erdirememekle birlikte uymaları gerektiğini düşünmektedir (Kemal Tahir 2017b: 150).

*Namuscular* (1974) romanında ise Almanya'nın II. Dünya Savaşı'nı kazanması durumunda Türkiye'de kimi kesimlerin İslami kazanımlarla birlikte inkılaplarda eskiye dönüleceğine dair bir beklenti içerisine girdikleri belirtilir. Romanın "Şeyh Süleyman Efendi" bölümünde nahiye müdürünün şikâyeti üzerine sapan hırsızlığından bir sene mahkûmiyet alan İmik Ağa, kendi deyimiyle Cumhuriyet Ağası, Şeyh Süleyman Efendi ve Murat'ın da bulunduğu bir ortamda Almanların harbi kazanması durumunda Türkler ve Müslümanlar için önem arz eden yerleri Türkiye'ye vereceklerini, sonrasında onların da Müslüman olacağını, bunların kitaplarda da yazılı olduğunu belirtir. İmik Ağa, Murat'ın "bu durumda şapkanın da gideceği" ironisi üzerine ise sadece şapkanın gitmeyeceğini eski harflerin de geri geleceğini söyler. Şeyh Süleyman Efendi'nin kendisini tasdik ettiğini gören İmik Ağa, Almanların savaşı kazanması için dua eder:

“– (...) Zaten Almanya bizim için dövüşüyor. Kardeşimiz değil mi? Hele harbi kazansın... Balkanları, Kafkasya'yı, Adaları, Arabistan'ı hep bize verecek. Nüfusumuz iki yüz milyona çıkacak.

– Kendisine ne kalıyor?

– Biz de kendisini Müslüman edeceğiz. Bana cenneti âlâ ve Peygamber Muhammet'in şefaati elverir diyormuş.

– Zaten kitaplar yazıyor. Bir büyük muharebe olacak. Kâfirler birbirlerini kıracak. Hitamında bir taraf kazanacak, kazan da hak dinini kabul edecek...

– İşte gördün mü? Hepimiz hak dinini kabul edeceğiz.

– Şapka gider öyleyse...

– Şapka gidecek...

– Eski harfler de gelir.

– Gelmez mi? Gelmeyip de ne halt edecek? Vızır vızır gelir. Oynayarak...

– İyi... Ne dersin Şeyhim?...



– İnşallah İmik aça...

*İmik aça, ortasına parmağıyla dokunarak, siyah bağa çerçevesi gözlüğünü burnunun üstüne iyice yerleştirdi. Bastonunu birisine vuracaktı gibi kaldırdı:*

– *Alman'a Allah kuvvet versin öyleyse... Tuttuğunu altın eylesin...*” (Kemal Tahir 2008c: 411-412).

Yazarın burada Türkiye'nin Almanya'nın yanında savaşa girmesini arzulayan kimi çevrelerin halkı ikna etmek için öne sürdükleri asılsız birtakım söylemlerine dikkat çekmek istediği anlaşılmaktadır. Nitekim Alev Sınar Uğurlu, konuyla alakalı çalışmasında savaşın halkı, aydınları ve gençleri iki ayrı düşünce etrafında topladığını ifade ettikten sonra halkın büyük bir kısmının Türkiye'nin II. Dünya Savaşı'nda müttefik olduğumuz için Almanya'dan yana olduğunu düşünmesine rağmen bir kısmının ise bilgisizlikten kaynaklı olarak “Hitler'in İslamiyet'e hizmet için” harbe girdikleri gibi garip söylentilere inandıklarını belirtir (2009: 1746-1747).

Kemal Tahir, romanlarında kılık kıyafet konusunda sadece şapka meselesinden bahsetmez, Türk kadınının giyim kuşamındaki değişimin toplumsal izdüşümlerine de yer verir. Romanlarında kadın kıyafetlerindeki değişim konusunda Şapka Kanunu'na nazaran daha iyimser bir tutum sergileyen yazar, devrimlerin birbiri ardına hayata geçirildiği yıllarda toplumun henüz kadınların giyimindeki değişimi bütünüyle içselleştirmedini kabul etmekle birlikte kıyafet tercihlerinden dolayı kadınlar üzerinde kurulmak istenen tahakkümü doğru bulmaz.

*Esir Şehrin İnsanları* (1956) romanında cumhuriyet öncesinde toplumun çarşafa ve şapkaya bakışı verilir. O yıllarda toplumun bu tür bir değişime henüz hazır olmadığı vurgulanır. Kamil Bey ile Nedime Hanım arasında geçen sohbette Nedime Hanım on altı yıldır çarşaf giydiği hâlde alışmadığını, çarşaftan ve peçeden nefret ettiğini söyler. Mütareke yıllarını kastederek savaş bittikten sonra ilk işinin çarşaflarıyla mücadele etmek olacağını ifade eder. Yakın zamanda Avrupa'dan dönen Kamil Bey ise Nedime Hanım'ın çarşafa ilgili düşünceleri karşısında şaşkınlığını gizleyemez, İstanbul'da bunun o kadar da kolay olmayacağını belirtir. Nedime Hanım'ın sorduğu soru üzerine kendisinin de karısının da Avrupa'da şapka giydiklerini ifade eden Kamil Bey, bu durumu her ülkenin kendine özgü “sosyal zorunluluğu” ile açıklar. Kadınlara dayatılan çarşafı, peçeyi “gericilik” olarak addeden Nedime Hanım, “yobaz uydurması” dediği çarşaftan ve içerisinde gereksiz “bir çeşit kesin güven” barındıran peçeden neden nefret ettiğine açıklık getirir:

“– Siz Avrupa'da fes mi giyerdiniz?”

– Hayır, şapka tabii...

– Karınız?

– O da şapka giyerdi. Fakat her yerin sosyal zorunlulukları var.

– Geriliği atmak için sosyal zorunluğa hiç bakmamalı... Aklım erdi ereli ben çarşaftan nefret ediyorum. Ne zaman peçemi indirsem, bir çalınmış mal hâline geldiğimi düşünerek sıkırım. Çarşaf yobaz uydurması... Tersine, kapalılık, hele peçe kullanmak kadını daha hayasız ediyor. Peçede bir çeşit kesin güven var... Oysa insan, bugün, hayat karşısında kesin güven duymamalı...” (Kemal Tahir 2006: 170).

Konuşmanın devamında Kemal Bey'in, Avrupa'da olduğu gibi İstanbul'da şapka ile dışarıya çıkmak istediğini söyleyen Nedime Hanım'a verdiği tepki, o yıllarda kadınların kıyafet tercihlerinden dolayı maruz kaldıkları “mahalle baskısını” gözler önüne serer:

“– Şapka mı? Siz neler söylüyorsunuz? Yobazlar, topuklardan dört parmak kısa etek giyen kadınların çarşaflarına kezzap döküyorlar.

– İyi ediyorlar. Başka türlü bizi başkaldırmaya zorlayamazlar.

– Gerçekten, şapka ile sokağa çıkmaktan korkmaz mısınız?

–Hiç...” (Kemal Tahir 2006: 170).

*Karılar Koğuşu* (1974) romanında ise devlet dairelerindeki kadın çalışanların giyim kuşamlarındaki değişime yer verilir. Cezaevinde sivil memur olarak çalışan Şefika Hanım'ın işe “siyah iskarpin ve kahverengi bir tayyörle gelmesi” cezaevi müdürünü rahatsız eder. Cezaevi müdürü, siyasi suçtan cezaevinde bulunan İstanbullu Murat'a bu konuda dert yanar:

“*Dalgin hapishane müdürü onu bu kıyafette ilk gördüğü zaman:*

– *Sen içerde ne arıyorsun? Bugün ziyaret günü değil... Başgardıyan... Başgardıyan... diye bağırmişti. Sonra işi anlayınca yere bakarak derin derin düşündü. Âdeti olduğu üzere İstanbullunun omzuna vura vura konuşmaya başladı:*

– *Gördün mü? Biz halt ettik. Bu karıyı inha etmek yoktu. Yahu burası Malatya sineması mı? Bu hep böyle mi gezecek?...*

– *Nesi var?*

– *Kılık kıyafete baksana...*

– *Suç onda mı? Devlet veriyor. Tabii memurlarım giyinsin, süslensin, insan içinde şerefli gezsin diyerek...*

– *Alay etme...*

– *Alay mı ediyorum? ‘Kıyafetine lazımı kadar itina etmiyor’ diye geçen yıl müfettişten ihtar almadın mı? Şefika Hanım akıllı. Bir müfettiş gelse senin yüzünü ağartacak...”* (Kemal Tahir 2008b: 193).

Yazar, burada bir taraftan kılık kıyafetlerdeki değişimin, dönemin bir kısım yöneticileri tarafından dahi kabul görmediği mesajını verirken diğer yandan devletin, kadın çalışanlarını “çağdaş kıyafet” giymeye teşvik ettiğini belirtmek istediği anlaşılmaktadır.

Kemal Tahir'in “*Bu kitabın temelinde İmparatorluğu batıranlarla yıkıntıyı üste vererek yabancılara başıslayanların hesaplaşması... Bir imparatorluk nasıl tasfiye edilir meselesi(ni)*” (Kemal Tahir 1990: 58) ele aldığı söylediği *Yol Ayrımı* (1969) romanında ise kılık kıyafet devrimini içine sindiremediği hâlde Mustafa Kemal'in gözüne girebilmek için devrim yanlısı gibi gözükmeye çalışan mebusların varlığından bahsedilir. Romanın “Kuvayı Milliyeciler” bölümünde hastanenin penceresinden dışarı bakan Keramet Efendi, klinikten taburcu edilen kadın bir hastayı arabayla götüren kara şapkalı bir adamı gördüğünde onun mebus olabileceğini aklından geçirir. Keramet Efendi'yi böyle düşünmeye iten şey ise Mustafa Kemal'in “*Sarıklı, sakallı mebus istemem!*” (Kemal Tahir 2016b: 201) sözünden sonra dönemin mebuslarının sakallarını kestirmeleridir. Bütün bu yaşananlar, Keramet Efendi'ye “*oturak şapkalı*” gördüğü kişilerin bir zamanlar “*yobaz eskisi*” olduğunu düşündürür (Kemal Tahir 2016b: 201).

Bilindiği üzere Mustafa Kemal'in teşvikiyle Fethi Okyar'ın 1930'da kurduğu Serbest Cumhuriyet Fırkası, aynı yıl yapılan yerel seçimlerde devlet yetkililerinin halkın üzerinde kurdukları baskı ve engellemelere rağmen hatırı sayılır bir başarı elde etmiştir. Fethi Bey, seçim sonrasında konuyu TBMM'ye taşımış, seçimlerde devlet eliyle yapılan bu hukuksuzluğu sert bir dille eleştirmiştir. Mustafa Kemal ise aynı yıl TBMM'nin açılışında yaptığı konuşmasında gelecek seçimlerde benzer olumsuzlukların bir daha yaşanmaması için gerekli yasal düzenlemelerin yapılacağını dile getirmiştir. Mustafa Kemal, Fethi Okyar ile yaptığı özel bir sohbette millî bloktan bahsetmiş, ancak daha sonraki bir görüşmesinde Cumhuriyet Halk Fırkası içinde “Kırklar” olarak adlandırılan grubun rahatsızlığını gerekçe göstererek bu fikrinden vazgeçmiştir. Fethi Okyar, Cumhuriyet Halk Fırkası yetkililerinin, Serbest Cumhuriyet Fırkasının Arap

kökenli halk arasında bölücü propaganda yaptığı, memleketi anarşiye sevk ettiği, halkı devlet aleyhine tahrik ettiği gibi birtakım ithamları üzerine partisini kendi isteğiyle feshetmiştir (Ertem 2010: 82-84).

Romanda Cumhuriyet Halk Fırkası ile Serbest Cumhuriyet Fırkası arasında yaşanan bu siyasi çekişmelere yer verilir. Bu vesileyle Şapka Kanunu'na değinilir. *Notlar*'ında "Bizim Batılılaşmadan bu yana yaptığımız çoğu ilerilikler esefle söylemeliyim ki şimdiye kadar bize hep hangi çeşitten işlerin bize yaramayacağını göstermekten ibaret kalmıştır." (1989c: 69) diyen Kemal Tahir, romanında Atatürk devrimlerinin toplumun gereksinimlerini karşılamaktan ziyade, şeklen Batılı görünmek için yapıldığı mesajını verir. Romanda Kamil Bey'in, kızını Kadir isimindeki arkadaşına verip vermeyeceğini öğrenmek için Doktor Münir Bey'in köşküne giden Gazeteci Murat, sohbet arasında Doktor Münir Bey'e TBMM'de Serbest Cumhuriyet Fırkasının kapatılması hadisesinden ve Mustafa Kemal ile Fethi Bey arasında geçen konuşmadan bahseder. Mustafa Kemal'in evine ziyarete gelen Fethi Bey'e millî blok fikrinden bahsettiğini, ancak bir sonraki görüşmelerinde bu düşüncesinden vazgeçtiğini söylediğini aktarır. Devamında Mustafa Kemal'in millî blok fikrinin duyulması üzerine Cumhuriyet Halk Fırkası içerisinde "Kırklar" olarak adlandırılan milletvekillerinin bu fikre karşı çıktığını, bu grup içerisinde Doktor Tevfik Rüştü'nün "Batılılar devrimler tutmadı sanırlarsa mahvoluruz!" (Kemal Tahir 2016b: 407) dediğini aktarır. Gazeteci Murat, Münir Bey'in "Demek Tevfik Rüştü'ye göre bizim devrimler, bizim için değil, Batılılar için mi yapılmış?" (Kemal Tahir 2016b: 407) sorusuna ise "Herhâlde" (Kemal Tahir 2016b: 407) cevabını verir. Kemal Tahir, romanında Serbest Cumhuriyet Fırkasının cumhuriyete ve kazanımlarına karşı gerici ve yıkıcı faaliyetlerin odağı hâline geldiği iddialarını da yanıtlar. Gazeteci Murat, Serbest Cumhuriyet Fırkasının başkanı Fethi Bey'in seçimde yaşanan birtakım usulsüzlükler ve yolsuzluklarla ilgili TBMM'ye verdiği önergenden bahseder. Önergenin görüşülmesi esnasında Fethi Bey'in suçlamalarına cevap vermek için söz alan dönemin İçişleri Bakanı ile Cumhuriyet Halk Fırkasına mensup milletvekillerinin Fethi Bey'in Serbest Cumhuriyet Fırkasını kurarken liberal politikaya, cumhuriyete ve laikliğe sınımsız bağlı kalacağını söylemesine rağmen yereldeki parti temsilcilerinin bunun tersini yaptıklarını, seçmenlerine ekonomik birtakım vaatlerinin yanı sıra tekkelerin açılacağı, fesin yeniden getirileceği gibi birtakım vaatlerde bulduklarını aktarır (Kemal Tahir 2016b: 411).

*Kelleci Memet* (1962) romanında da Şapka Kanunu'ndan rahatsız olan kesimin o yıllarda Serbest Cumhuriyet Fırkasından medet umduğuna vurgu yapılır. Romanda Cinci Nezir, kendisi gibi Çankırı Cezaevinde tutuklu bulunan Hatip Hoca'ya seferberlik döneminde Arabistan'daki şeyhinin İstanbul'a yerleştikten sonra Şapka Kanunu çıkınca Mustafa Kemal'e bir mektup yazdığını, onu ikaz ettiğini ancak bu mektubun ondan gizlendiğini ifade eder. Cinci Nezir, şeyhinin Serbest Cumhuriyet Fırkasının başkanı Fethi Bey'e de mektup gönderdiğini söyler. Fethi Bey'in şeyhine cevaben; mektubunu aldığını, öğütlerini dinleyeceğini, yönetime gelmesi durumunda kendisini Ankara'ya davet edeceğini, bu durumu karşılıklı konuşacağını yazdığını ifade eder (Kemal Tahir 1976a: 265).

Kemal Tahir'in burada dinî kanaat önderlerinin Şapka Kanunu çıkmadan önce siyasiler nezdinde kaygılarını birinci ağızdan iletmek için birtakım girişimlerde bulunduğu ancak Serbest Cumhuriyet Fırkası dışında bu kaygıların dikkate alınmadığı mesajını vermek istediği anlaşılmaktadır.

Kemal Tahir'in Anadolu köylüsünün yaşamını konu ettiği *Sağırdere* (1955) romanında ise şapkanın toplum nezdinde kabul gördüğü, hatta erkeğin namusu olarak addedildiği görülür. Şapkanın yerini alan fesin ise geleneksel ritüellerde varlığını devam ettirdiği vurgulanır. Romanda köyün ağalarından Battal, düğün kıyafetini giyerken kasketini başında unuttur. Bunu fark eden Pelvan Vahit, şapkanın biçiminin bozulacağı gerekçesiyle Battal'ı uyarır. O esnada ortak arkadaşları Topal İsmail bu telaş arasında Pelvan Vahit'in kasketinin biçimini düşünmesini yersiz bulur. Ona, sevdiği kızı kendisine vermesi durumunda

başındaki kasketi yere çalıp çalmayacağını sorar. Pelvan Vahit “*Şapka adamın namusudur.*” (Kemal Tahir 2011: 100) diyerek bunu yapamayacağını söyler. Battal, sağdıcı Murat’ın yardımıyla pantolonu giyip kuşağını bağladıktan sonra güveylik fesini başına geçirir. Topal İsmail, Battal’ın bu hâlini daha önce gazetede gördüğü bir resme benzetir: “— *Hey mübarek hey! Fesi Gördünüz mü? Bizim Battal Ağa, Köroğlu’nun bir ayvazı... Kaytana Bıynkl bir Ayvaz...*” (Kemal Tahir 2011: 100). Battal’ı fesli gördüğünde şaşkınlığını gizleyemeyen Pelvan Vahit ise “— *Doğru, Topal Ağa, iyi bildin! Güvey kısmına da fes yaraşır...*” (Kemal Tahir 2011: 101) sözleriyle Topal İsmail’e destek verir. Yazar, toplumun fese yüklediği sembolik değeri, Topal İsmail ile Pelvan Vahit’in, başındaki güveylik fesinden ötürü Battal’a söylediği bu övgüler üzerinden okura aktarır.

İncelenen romanlar birlikte değerlendirildiğinde Kemal Tahir’in şapka ve kılık kıyafet meselesini nesnel bir bakışla ele aldığı görülmektedir. Romanlarında Atatürk devrimlerini Batılılaşma çabası olarak gören yazar, Şapka Devrimi’ni, toplumun gereksinimlerini karşılamaktan ziyade şeklen Batılı görünmek için yapıldığı gerekçesiyle eleştirmiştir. Kemal Tahir’in kadın kıyafetlerindeki değişime ise iyimser baktığı söylenebilir.

### **Harf Devrimi: “Arap harfinin gerici, Latin harfinin ilerici” olarak görülmesi**

Cumhuriyet Dönemi’nde okuma yazmayı kolaylaştıracağı gerekçesiyle 1 Kasım 1928’de çıkarılan Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun ile Arap harflerinden Latin harflerine geçilmiştir. Bahsi geçen kanunla okullarda Latin harflerine geçildiği ilan edilmiş; 1928 Aralık başından itibaren gazete ve mecmuaların, 1 Ocak 1929’dan itibaren ise kitapların yeni harflerle basılması mecburi hâle getirilmiştir (Çaymaz 2019: 106). Harf Devrimi’nden sonra halka yeni harflerle okuma yazmayı öğretebilmek amacıyla tüm ülkede okuma yazma seferberliği başlatılmıştır. Bu doğrultuda ilk iş olarak Halk Eğitimi birimleri kurulmuş, bu birimler bünyesinde önce halk dershaneleri daha sonra millet mektepleri açılmış, buralarda erkek ve kadınlara topyekûn yeni harflerle okuma yazma öğretilmiştir (Avcı 2013: 53). Arap harflerinden Latin harflerine geçiş, beraberinde farklı fikirlerin ortaya çıkmasına da neden olmuştur. Bir kesim, bu değişikliği Batı uygarlığına geçişin bir adımı olarak görürken diğer kesim bunu geçmişle bağların koparılması şeklinde algılamıştır (Kurt 2013: 106). Kemal Tahir de edebî ve fikrî yazılarında bu tartışmalara dâhil olmuştur. “*Kemal Tahir için Harf İnkılabı, Tanzimat’tan beri süregelen bilinçli tasfiyenin bir parçasıdır.*” (Dalar 2015: 89). *Notlar*’ında “*Alfabe reformu, yüzde doksan okuma bilmeyen bir memlekette belki kolay olur fakat halkın isteğiyle olmuş sayılmaz.*” (1992b: 56) diyen Kemal Tahir, okuma arzusu duyan insanlar için eski alfabenin zor olup olmamasının bir önemi olmadığını, aksi hâlde yeni alfabeyi almanın zorunlu ve kolay olduğundan bahsetmenin de mümkün olamayacağını düşünmektedir (1992b: 56). *Notlar*’ında ayrıca okuma seferberliğini ise toprak reformu gibi akademik bir mesele olarak görmediğini belirten yazar (1991: 95), eski yazının fonetik ve hece oluşumu açısından Türkçeden farklılık arz ettiğini kabul etmekle birlikte (1989c: 43) arşivlerdeki kayıtların incelenmesinde gerekli olduğunu belirtir (1992b: 56). Kemal Tahir, *Notlar*’ında Dil Devrimi’ni ise Latince “*colonie*” kelimesinin Osmanlıca içerisinde farklı anlamlar barındıran “*müstemele*” ve “*müstamere*” kelimeleriyle karşılanması örneği üzerinden eleştirmiştir. Yazar, Türkçenin sadeleştirilmesi, kelimelerin daha anlaşılır kılınmak istenmesi çabalarını kıymetli bulmakla birlikte dili zenginleştirme amacıyla üretilen uydurma kelimeleri ve terkipleri doğru bulmaz (1989c: 46-49). Ona göre gerek Harf Devrimi gerekse Dil Devrimi pratikte halka hiçbir fayda sağlamamıştır: “*Harf değişmesi (buna inkılâp diyenler de var) dil sadeleştirilmesi ile Türk halkına bilmediği hangi önemli dünya görüşü, yeni inanç ve yaşamasını kolaylaştıracak bilgi ulaştırıldı?*” (1989c: 320). Kemal Tahir, *Notlar*’ında Harf Devrimi ile ilgili dile getirdiği bu düşüncelerini romanlarında da okurlarına aktarma fırsatı bulmuştur.

Yazarın Çankırı Cezaevi'nde edindiği izlenimlerden yola çıkararak sosyo-ekonomik bağlamda Anadolu köylüsünün yaşamından kesitler sunduğu *Kelleci Memet* (1962) romanında Harf Devrimi'ni savunanlar ile karşı çıkanların ileri sürdükleri gerekçelere dikkat çekilir. Cezaevinde Gazeteci Murat eski yazı üzerine yapılan muhabbette kendisine Mustafa Kemal'in "köy okullarında" eski yazıyı yasak ettiğini söyleyen Kelleci Memet'e eski yazının her yerde yasak edildiğini söylerken bunun sebebini zor oluşuyla izah eder:

"Sen eski yazıyı okulda mı belledin beyim, eskinin Kur'an yazısını?"

– Okulda...

– İyi imiş... Şimdilerin köy okullarında eski yazı yok... Eski yazıyı Kemal Paşa, köylü kısmına yasak etmiş. Neden yasak etmiş beyim?"

– Yalnız köylülere yasak etmedi. İstanbullulara da yasak...

– Neden peki?"

– Zor olduğundan...

– Domuzuna mı zor eski yazı?"

– Domuzuna..." (Kemal Tahir 1976a:14).

Konuşmanın devamında ise dinî vecibelerin eski yazıyı gerekli kıldığını söyleyen Kelleci Memet, köylerinde cami imamının yeni yazı ile namaz dualarını öğretemediğinden dert yanar (Kemal Tahir 1976a: 16).

*Körduman* (1957) romanında ise yasak olmasına rağmen Reşit Hoca adında bir din adamının köyde hükümetten gizli açtığı medrese tarzı okulunda köy çocuklarına eski yazıyı öğrettiğinden bahsedilir (Kemal Tahir 2019: 69). Yazar, Reşit Hoca tiplemesi üzerinden okurlarına köylülerin eski günlere dönmeyi hayal eden din adamlarının etkisinde kalarak çocuklarını eski yazıyı öğrenmeleri için medrese tarzı okullara gönderdiği mesajını verir.

Yazarın "İkinci Dünya Savaşının Anadolu mahpushanelerinden nasıl izlendiğini, dışarıdaki yoksullukla mahpushanedeki bunaltıyı, dış soygunların, toplumun aynası sayılacak mahpusluk hayatını nasıl etkilediğini" (Kemal Tahir 1989a: 62) anlattığını söylediği *Damağası* (1977) romanında ise Harf Devrimi sonrası devletin eski harflerle basılı kitapları yasakladığı bilgisine yer verilir. Romanda, İstanbullu Cemal'in cezaevine içi kitap dolu iki kasa sandıkla gelmesi mahkûmlar arasında merak konusu olur. Uzun İskender adında bir başka mahkûm, "bulaşık kitaplar" dediği bu kitaplardan bir kısmının "Kemal Paşa'nın yasakladığı eski yazı(lı) kitaplar..." olduğu belirtilir (Kemal Tahir 2007a: 241).

Kemal Tahir'in köy enstitülerinin kuruluşunun gölgesinde Anadolu köylüsünü ele aldığını (Kemal Tahir 1989a: 61) söylediği *Bozkırdaki Çekirdek* (1967) romanında da *Namuscular*'da (1974) olduğu gibi II. Dünya Savaşının başladığı yıllarda yeni rejimin kazanımlarından rahatsız olan kesimin Almanya'nın savaşı kazanması durumunda inkılaplarda eskiye dönüleceğine dair bir beklenti içerisine girdiklerinden bahsedilir. Romanın "Pazar" başlıklı bölümünde Enstitü Müdürü Halim Bey ile birlikte enstitü inşası için malzeme almaya gelen Öğretmen Nuri Çevik'in listeyi "Frenk yazısı" dediği yeni yazıyla yazdığını gören Hacı Zekeriya Efendi, ona "Ne vardı bunu Frenk yazısına çevirecek? Diyeceksin ki 'Hükümetimiz bizden iyisini bilir'... Doğrusun ama... Eskinin Kur'an yazısı da başkaydı canım..." (Kemal Tahir 2004: 125) şeklinde serzenişte bulunur. Sonrasında Enstitü Müdürü Halim Bey'e II. Dünya Savaşı sonrasında -Arap harflerini kastederek- ortalıkta "Kur'an yazısına" dönüleceğine dair söylentilerin dolaştığını, bunun mümkün olup olmadığını sorar (Kemal Tahir 2004: 125).

Romanın “İnanç” başlıklı bir başka bölümünde de *Kelleci Memet* (1962) romanında olduğu gibi eski yazının yeni yazıdan zor olduğu iddialarına cevap verilir. Bunun doğru olmadığı sayısal verilerle ispatlamaya çalışılır. Romanda Enstitü Müdürü Halim Akın, yıllar sonra bir araya geldiği arkadaşı Müfettiş Şefik Ertem ile köy enstitüleri üzerine bir sohbet gerçekleştirir. Bu sohbette, Müfettiş Şefik Ertem, köy enstitüleri politikasını eleştirirken Enstitü Müdürü Halim Akın’a 1928’de okuma yazmayı hızlandırabilmek için Latin harflerine geçildiğini, ancak istenilen başarının yakalanmadığını söyler:

“ (...) İlk enstitü 1940’ta açıldı. Bu hesapça, köy öğretmeni yetiştirmekte tam on yedi yıl gecikmişiz. Sen şimdi bunu bana ‘hız’ diye yutturacaksın. Çok daha önemli işler vardı. Okuma-yazmaya sıra gelmedi’ dersin. 1928’de aldık alfabeği... Hem de ‘eskisi zordu, bu kolay’ diye...”

– Değil mi, sakın?

– Sen, alay etmek için sordun ama zarar yok! Ben bu konuda, gücüm yettiği kadar alaya koşulmayacağım! Kime göre kolay? Eski yazıyı bilenlere göreyse, değil! Halkı hızla okutmaya göreyse, 1928’den bu yana 20 yıl geçti okuma-yazma bilmeyenler, yüzde yetmiş... Yeni harfler kolaydı da, niçin okutulamadı millet? Çünkü, köylünün okuma-yazmayla görülecek hiçbir işi yok... O kadar yok ki, öğrenenler bile kısa zamanda unutuluyor. Sen şimdi köylü çocuğunu alacaksın, yarım yırtık okutup köye salacaksın! ” (Kemal Tahir 2004: 148-149).

Pasajda Harf Devrimi’nin üzerinden yirmi yıl geçtiği bilgisi göz önünde bulundurulduğunda söz konusu sohbetin 1948’de gerçekleştiği görülür. Kemal Tahir’in bununla 1928’de yeni alfabenin kabulüyle birlikte okuma yazma oranında büyük artışın olacağına yönelik söylemlerin gerçeği yansıtmadığına dikkat çekmek istediği anlaşılmaktadır. Nitekim Nalan Ova da konuyla ilgili hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinde *Hakimiyet-i Milliye*, *İkdam*, *Vakit* gibi dönemin önemli gazetelerinde yeni harflerle birlikte okuma yazma oranında büyük artışların yaşanacağına yönelik beklentilerden bahsederken *Vakit* gazetesinde Mehmed Asım’ın yeni harflerin kullanılmasıyla birlikte ilerleyen yıllarda okuma yazma oranında yüzde 80-90 civarında bir artışın olacağını yazdığını belirtir (2005: 89). Ancak Abdullah Kara’nın (2020: 116-117) konuyla ilgili çalışmasında vermiş olduğu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda Kemal Tahir’in romanında bahsettiği gibi “harf değişikliğinin yapıldığı ilk yıllarda kırsal kesimlerde okuma yazma oranında arzulanan hedefe ulaşamadığı görülmektedir.

Yazarın Malatya Cezaevi’nde yattığı yıllarda edindiği izlenimlerden yola çıkarak namus cinayetlerini sosyolojik boyutuyla ele aldığı *Namuscular* (1974) romanında ise halkın bilinçlendirilmediği sürece Harf Devrimi gibi yeniliklerin kısa vadede toplumda bir karşılığı olamayacağını vurgular. Kemal Tahir bu vesileyle Türkçeleştirmek adına ortaya çıkan uydurma kelimeler nedeniyle Dil Devrimi’ni de eleştirir. Mehmet’in, geneleve düşen kızı Kezban’ı öldürmesinin anlatıldığı “Malatya Notları 1945” isimli bölümünde İstanbullu Murat, köylüden toplanan devletin buğdayını aşırıp satmaktan cezaevinde bulunan nahiye eski müdürlerinden Rıza Bey’in insanın bu dünyada namusu için yaşadığını söylemesi üzerine konuyu namus ve şeref kavramlarından neyin anlaşılması gerektiğine getirir. Namus kavramının diğer mefhumlarda olduğu gibi sadece akıllı, bilgili insanlar için var olduğunu Dil Devrimi’yle Fransızcadan “*complexe d’infériorité*” ifadesinin “*aşâğılık kompleksi*” anlamına çevrilmesi örneği üzerinden açıklamaya çalışır:

“– Dünyada, tabii, namus var. Lâkin akıllı adamlar için... Bütün mefhumlar akıllı adamlar için var. İşte o sebepten ben dil inkılâbı ile ne halt etmek istediklerini anlayamıyorum. *Complexe d’infériorité*’yi aşâğılık duygusuna çevirirsek bundan Kezban’ın babası ne anlar? Namusu da Allah gibi belliyorlar.” (Kemal Tahir 2008c: 108).

Romanda Harf Devrimi, şapka giyme gibi yeniliklerin bir anda yapıldığını ve tuttuğunu söyleyen İstanbullu Murat, genelevler örneği üzerinden hükümetin bu tür yeniliklerde gösterdiği benzer

çabukluğu içtimai meselelerde göstermediğini belirtir. İstanbullu Murat'a göre iktisadi sıkıntılar giderilmedikçe içtimai meselelerde yaşanan sorunların halledilmesi mümkün değildir:

*“Harf değişmesi, şapka giymemiz hep birdenbire olduğu için tuttu, yaşadı. Düşman yenilince ‘yavaş yavaş’ diyerek imha muharebesi durdurulur mu? İzmir’i Sakarya’dan on beş günde inmek yanlış da, oraları köy köy zapt ederek gitmek mi doğru... Orospuluk püsküllü festen daha ehemmiyetsiz püsküllü belâ mı ki yavaş yavaş kaldıracağız? Hayır. Orospuluğun kökleri İktisadidir. İktisadi temele dokunmak kabil olamıyor. Bu İktisadi temel durdukça orospuluk, içtimai zaruretlerden madut olmakta devam edecektir.”* (Kemal Tahir 2008c: 124).

Romanının “Telgrafçı Abdürrahim” başlığını taşıyan bir başka bölümünde ise okuma yazma bilmeyen insanlar için alfabenin zor ya da kolay oluşunun bir önemi olmadığı, buna başka anlam atfetmenin “cehaletten” kaynakladığı belirtilir. Bahsi geçen bölümde Mazmanoğlu Hacı Abdullah’ın ilkokula giden yeğeni Mediha, cezaevine İstanbullu olarak bilinen Gazeteci Murat’ı ziyarete gider. Orada Mediha’nın mektebe gitmesi üzerine açılan sohbette Vaiz Efendi adındaki mahkûm, Mediha’ya yazı yazıp yazmadığını sorar. Mediha yazı yazmayı bildiğini göstermek için bir gazete kâğıdının köşesine “*kitap harfleri*” diye tarif edilen yeni harflerle bir şeyler yazar. Vaiz Efendi bu durum karşısındaki şaşkınlığını “*Eski harfler zamanında olsa... Hey Yarabbî Elifi mertek sanırdı.*” (Kemal Tahir 2008c: 263) sözleriyle dile getirir. Bunun üzerine Mediha, Gazeteci Murat’a eski harflerle yazmanın zor olup olmadığını sorar. Gazeteci Murat, ona eski harfle yazmanın daha zor olduğunu Arapça kökenli “Millet” kelimesi örneği üzerinden izah eder. Yeni harflerle “Millet” kelimesinin yazımında sesli harflerin gösterilmesine rağmen eski harfli yazılarda gösterilmediğini, bunun da okumayı güçleştirdiğini belirtir:

*“Mediha kalem elinde durup dinlemişti. İstanbulluya döndü:*

*– Eski harfler daha mı zordu ağabey?*

*– Pek zordu kızım.*

*– Nasıl?*

*– Sana şimdi bunu anlatmak meseledir. Ver bakalım şu kalemi.*

*– Mesela: Millet yazacağız. Yeni harflerle şöyle değil mi ‘Millet’ Yani dikkat et. Bir (M), bir (İ), iki tane (LL), bir de (T) öyle ya.*

*– Tabii işte ‘Millet’.*

*– Şimdi bunun altına eski harflerle ‘Millet’ yazacağım. Yalnız eski harflerle yazılan ‘Millet’in harflerini yazıyorum. Bir (M), Bir (L), bir de (T). Bak şu (MLT) bu ne okunur?*

*– Hiçbir şey okunmaz. Hani bunun sesli harfleri?..*

*– Sesli harfleri aklımdan sen koyacaksın.*

*– Mediha biraz düşündü. Kendisiyle alay edip etmediklerini anlamak için üç erkeğin yüzüne baktı. İşin ciddiyetini anlayınca.*

*– Bizim harfler iyiymiş kardeş -dedi-, yaşasın bizim harflerimiz.*

*– İşte bunu ben senin amcana bir türlü anlatamıyorum.*

*– Neyi anlatamıyorsun?*

*– Yeni harflerin eski harflerden iyi olduğunu...*

*– İyi ama benim amcam eski harfleri de, yeni harfleri de bilmiyor ki.*

*– İşte o sebepten anlatamıyorum ya... Eski harflerde keramet var sanıyor.*

*– Keramet nedir?*

*– Keramet mi kızım? Keramet = Cehalet’tir.”* (Kemal Tahir 2008c: 263-264).

Yazarın, roman kahramanına söylediği bu sözler, bir yandan okura *Notlar*'ında dillendirdiği "*Halklar okuma zorunluluğunu çok önceden duymuşlarsa, alfabe zor diye okumamazlık edemezler.*" (1992b: 56) tespitini analiz etme fırsatı sunarken öte yandan eski yazının zor olduğuna yönelik ileri sürülen söylemlerin gerçeği yansıtip yansıtmadığını teyit etme imkânı sağlar.

Kemal Tahir'in yine cezaevinde edindiği izlenimlerden yola çıkarak kaleme aldığı bir başka romanı *Karılar Koşuşu*'nda (1974) da yeni yazı ile eski yazı karşılaştırılır. Ancak bu sefer bu karşılaştırma imlaya uygunluk açısından daktilo yazısı ile el yazısı kıyaslamasından hareketle yapılır. Romanda mahkûmlar arasında İstanbullu olarak anılan Murat, müsveddeyi eski harflerle ve el yazısıyla kaleme almanın sözcüklere, bir nevi eserin ruhuna sirayet ettiğini belirtir. Devamında daktiloyla yazarken Arapça ve Farsçada hangi kelimenin tamamıyla eskidiğinin, hangisinin yeni harflerin bünyesine uymaz hâlde geldiğinin daha iyi anlaşıldığını söyler. İstanbullu Murat, bu düşüncesini Arapça kökenli "tabii", "katil" ve "kalp" kelimeleriyle somutlaştırır. Bu sözcükler içerisinde "tabii" kelimesinin yazımının zor olduğunu, "katil" ve "kalp" kelimelerinin ise imlaya uymadığını belirtir (Kemal Tahir 2008b: 320).

Yazarın "Çorum Cezaevinde tuttuğu notlardan yola çıkarak yazdığı" (Dalar 2015: 416) *Hür Şehrin İnsanları* (1976) romanında ise sömürgeci güçlerin devrimlerin oluşumuna uygun zemin hazırladığı iddia edilir. Romanda devrimlere yönelik değerlendirmeler, Halk Partili Murat ile Serbest Cumhuriyet Fırkası taraftarları Ertuğrul Hikmet ile Kadri Ertem üzerinden yapılır. Murat ve arkadaşları Ertuğrul Hikmet ile Kadri Ertem, Şahap'ın evinde toplanırlar. Evde Serbest Cumhuriyet Fırkasının kurulması üzerine açılan sohbette Ertuğrul Hikmet, devletin kurduğu şeker fabrikasının başına getirilen Halk Partili Ağaoğlu Ahmet Bey'in huzur hakkı adı altında para almasını eleştirir. Devrim yapmak amacıyla yola çıkan insanların bu tür şahsi servet edinmelerini doğru bulmadığını ifade eder. Buradan hareketle Halk Partisinin inkılapçı vasfını yitirdiği çıkarımında bulunur. Kadri Ertem ise Mustafa Kemal'in I. Dünya Savaşı'nda değil de Anadolu harekâtında muzaffer komutan olmasını manidar bulur. Mustafa Kemal'in başarılı bir subay olması için bütün uygun şartların öncesinden hazırlandığını söyleyen Kadri Ertem, Mustafa Kemal'in başkumandanlıktan cumhurbaşkanlığına uzanan başarı öyküsünün geri planında emperyalist güçlerin büyük ve gizli oyunu olduğunu iddia eder. Kadri Ertem, konuşmanın ilerleyen safhasında ise emperyalist güçlerin bir ülkeye yerleşmek için birtakım yöntemler kullandıklarını, geçmişte padişahlık müesseselerinin yanı sıra, ülkedeki dinî, siyasi ve askerî unsurlardan da faydalandıklarını söyledikten sonra dış düşmanlarla yerli işbirlikçilerinin Lozan'ı imzalayana kadar birlikte hareket ettiklerini, bu birlikteliğin inkılaplara uygun zeminin hazırlanmasında ve onların hayata geçirilmesinde de devam ettiğini belirtir (Kemal Tahir 2008a: 601-611).

Yazar, öncesinde hazırlanan bu şartlar neticesinde halkın başlarda inkılaplar adı altında hayata geçirilen yeniliklere itiraz etse de sonrasında bunları kabul etmek zorunda kaldığı imasında bulunur:

"– Milleti mutaassıp sanırdık. Meğer yobazın iftirasıymış. Şapkayı giydi. Biraz homurdandı ama giydi. Çünkü yüz sene evvel fes için de bilmeden homurdanmıştı. Yeni harfleri kabul etti. Biraz homurdandı. Lâkin kabul etti. Çünkü eski harfleri zaten bilmiyordu. Din kitabı ise zaten Arapça olduğundan, bilse de okuyup anlayamıyordu. Tekkelerin kapanmasını umursamadı. Çünkü tekke denilen müessesese çoktan iktisadi-içtimai fonksiyonunu kaybetmişti. Kadının çarşıftan çıkmasını yadırgadı ama işyan da etmedi. Çünkü memleketin yüzde seksen küsuru köylüydü. Köylüde, bizim kasaba esnafının anladığı manada tesettür zaten yoktu. Aşarın kaldırılması, mütegalibenin yer yer sindirilmesi köylüye biraz nefes aldırdı. Hasılı, sular akarına bağlanmıştı. Olup biten işler, Mustafa Kemal'in müsait şartını teşkil eden fakir ile zengine aynı zamanda uyuyordu. Bu sebeple Kürt işyanları tutmadı. Bu sebeple halifelik kolayca def edildi. Bu sebeple tepede vaki kısacık çekişme İzmir İstiklal Mahkemesi kararları bertaraf ediliverdi." (Kemal Tahir 2008a: 611-612).



Romanda ayrıca Serbest Cumhuriyet Fırkasının kurulmasıyla birlikte cumhuriyetten beri olup bitenlerden memnun kalmayan kesimin muhalefette birleştiği, bu kesimin Şapka Kanunu ile tekke ve zaviyelerin kapatılmasında olduğu gibi Harf Devrimi meselesinde de eskiye dönüleceğine dair beklenti içerisine girdiği belirtilir:

*“Şimdilik ‘Mustafa Kemal’ adı pek ileri sürülmüyor, hiç kimse ona karşı olduğunu söylemeye cesaret edemiyordu. Halbuki, en aptallar bile bu ayağa kalkışın doğrudan doğruya onun şahsını kast ettiğini anlardı. Cumhuriyetten beri olup bitenlerden memnun kalmamış kim varsa cümlesi muhalefette birleşivermişlerdi. Arada ‘Fes geri gelecektir!’, ‘Tekkeler açılacak, tabii!’, ‘Canım Arap harfleri! Az kalsın cümlemiz kapkara cahil olayızdık!’, ‘Nedir bu kadınların açık saçıklığı? Daireleri karılar tutmuş, erkekler işsiz dolaşıyor!’ sözleri de dolaşıyordu.” (Kemal Tahir 2008a: 646).*

Harf Devrimi ile ilgili kaleme alınan birçok çalışmada da ifade edildiği üzere yeni yazıya geçilmesiyle birlikte gazetelerin tirajında önemli ölçüde düşüşler yaşanmıştır (Güz 1988/1989: 19; Kabakulak 2016: 47; Şimşir 1979: 153-154). Devlet, gazete ve dergilerin maddi kayıplarını bir nebze de olsa azaltabilmek amacıyla dönemin gazete ve dergilerine para desteği sağlamıştır (Şimşir 1979: 154). Bu amaçla TBMM’de Yusuf Akçura’nın basın özgürlüğünü olumsuz etkileyeceği, gazetelerin devlete güdümlü hale geleceği eleştirilerinin gölgesinde 27 Mart 1930 tarihinde 1575 Sayılı Gazete Primleri Hakkında Kanun çıkarılmıştır (Ova 2005: 121). Yeni harflere geçişle birlikte gazete ve dergilerde olduğu gibi kitapların basımında da düşüşler olmuştur. Özellikle 1929’dan itibaren eski harflerle kitap basımının yasaklanmasının ardından yayınevlerinin maddi kayıpları arttığı gibi yayınevleri yeni harfleri bilen yetişmiş teknik eleman temininde de ciddi zorluklar yaşamıştır (Akkil 2009: 45; Kabakulak 2016: 41).

Harf Devrimi sonrası matbuat alanında yaşanan bu sıkıntılar *Yol Ayrımı* (1969) romanında anlatılır. Serbest Cumhuriyet Fırkasının kuruluşunun ele alındığı “Madrabazlık” bölümünün ilk kısmında Selim Nuri adında bir gazete çalışanının iş yerinden emeğinin karşılığını alamadığı bahsinden hareketle Harf Devrimi sonrası gazetelerin okur kaybettiği, vergilerini dahi ödeyemez hale geldiği, devletin gizli ödenek ve resmî ilanlar yoluyla gazete sahiplerine maddi destek sağladığı belirtilir (Kemal Tahir 2016b: 15). Romanda Harf Devrimi’nin yapıldığı yıllarda gazetelerin tirajının düştüğüne yönelik bir diğer çarpıcı bilgi ise gazete sahibi Başdağıtıcı Tatar Emirze’nin Asım Bey’e söylediği sözler üzerinden okura aktarılır. Yüz binden fazla baskı yapan gazetelerin Harf Devrimi sonrası tirajlarının düştüğünü, hâlihazırda okuma yazma bilenleri cahil ettiğini söyleyen Başdağıtıcı Tatar Emirze, harf reformuyla yapılanları yoksul Türk’ün böğrüne sapan bir hançere benzetir (Kemal Tahir 2016b: 28).

Romanın aynı bölümünde Harf Devrimi sonrası matbuat alanında yaşanan olumsuzluklara yönelik bir diğer bilgi ise Serbest Cumhuriyet Fırkasının kurulmasından hemen sonra Selim Nuri ve arkadaşlarının *Kurtuluş* isimli dergilerinin yayın politikasını belirlemek için yaptıkları toplantıdan hareketle verilir. Romanda yazar-anlatıcı tarafından 1930’lu yılların başında yeni harflerin kullanımından kaynaklı olarak dergilerdeki dizgi yanlışlarının korkutucu boyutlara ulaştığı bilgisi verilir:

*“Derginin adı Kurtuluş’tu. (...) Para çok kut olduğundan kapağında, içinde hiç klişe bulunmuyor, yazı sonlarına, basımevinde atılmak için bırakılmış, çoğu kullanıla kullanıla ezilip silinmiş vinyetler koyuluyordu. Bu açıklıkta fukaralık kadar, yeni harflerin basımevlerine getirdiği acemiliğin de etkisi vardı. Kırk yıllık diziciler çırakların altına düşmüşler, kimin nerden bulup alalecele getirdiği bilinmeyen yeni harflerin çoğu, hurda sayılacak kadar kullanılmıştı. Yazı çeşitleri, puntolar karıştı. Kimi harfler posta paketlerinde gereğinden çok çıktığı halde, kimleri yok denecek kadar azdı. Hiçbiri kasalardaki yerlerine daha ısınmamışlardı. Dizicilere zorluk çıkarıyorlar, bir saatte bitecek işi, on saat uzatıyorlardı. Eskiden de önü alınamayan dizgi yanlışları, yeni harflerle büsbütün korkulu bir hâle gelmişti.” (Kemal Tahir 2016b: 91).*

Gazeteci Murat ile arkadaşı Kadir arasında geçen konuşmada ise Harf Devrimi'yle birlikte okurlarını kaybettiği için örtülü ödenekten para ödenen büyük gazetelerin “*devlet eline bakan kapı kulları*” (Kemal Tahir 2016b: 99) hâline getirildiği belirtilir.

Romanla aynı adı taşıyan bölümde ise Selim Nuri'nin İstanbul'un ismi verilmeyen semtinde gördüğü bir basımevinden bahisle Harf Devrimi sonrası yayınevlerinin yaşadıkları sıkıntılara temas edilir:

*“Latin harfleri çıkmadan önce enikonu, banknot basar gibi kazanç getiren bu adı bilinmez basımevi, Harf Devrimi'nden bu yana kendisini toparlayıp yeni duruma bir türlü uyamamış, sahibi tarafından şimdilik âdeta yüzüstü bırakılmıştı. Her an hükûmetin bu masal, cenk, dua kitaplarını yasaklayacağı sözü çıkıyor, patronla Darendelileri umutsuzluktan kavrandırıp öfkeden kudurtuyordu.”* (Kemal Tahir 2016b: 305-306).

Son olarak aynı romanda Latin harflerinin ilericiyiğin, Arap harflerinin ise gericiliğin sembolü olarak görüldüğü, devletin bu ayrımın farkına varır varmaz “gericiliği” bertaraf etmek için ülke genelinde halk dersaneleri açtığı belirtilir (Kemal Tahir 2016b: 85).

Eserler birlikte değerlendirildiğinde Kemal Tahir'in *Notlar*'ında ortaya koyduğu Harf Devrimi'ne yönelik karşı tutumun benzerini romanlarında da dile getirdiği görülmektedir. Romanlarının ekseriyetinde Harf Devrimi ile birlikte okuryazar oranında hızlı bir artış olacağına yönelik söylemlerin gerçeği yansıtmadığı vurgusunu ön plana çıkaran yazar, eski yazıyı Kur'an yazısı olarak gören muhafazakâr kimi çevrelerde bu durumun rahatsızlık yarattığı mesajını vermiştir. Yazar, eski harflerin kullanımının yasaklanmasını ise doğru bulmamıştır. Romanlarında devletin eski harfle basılmış neşriyate yasak getirmesinin yayınevlerini, gazete ve dergileri maddi açıdan sıkıntıya soktuğunu belirten yazar, okuma yazma oranının çok düşük olduğu bir toplumda Harf Devrimi'nin beklenen faydayı sağlamadığı görüşündedir.

### **Kadınlara seçme seçilme hakkının verilmesi: Türk kadınının sosyal ve siyasal yaşamda varlık göstermesi**

Türk kadını, Cumhuriyet Dönemi'nde siyasal, sosyal, iktisadi alanlarda önemli kazanımlar elde etmiştir. Bu dönemde 1926'da kabul edilen Türk Medeni Kanun ile evlilikte söz sahibi olan Türk kadını, 1930'da yerel, 1934'te ise genel seçimlerde seçme ve seçilme hakkını elde etmiştir. Yine bu dönemde Atatürk devrimlerinin neticesinde kadınlar, yasa önünde boşanma, eğitim hakkı, meslek seçimi, kamu görevleri yapma gibi erkeklerin sahip olduğu haklara kavuşmuştur (Sağ 2001: 18-21).

*Karılar Koşuşu* (1974) romanında Türk kadınının Atatürk devrimi ile elde ettiği bu kazanımlara vurgu yapılır. Malatya Cezaevinde gardiyan olarak çalışan Ayşe Ana, “*Karıları çalıştırma âdetini çıkar(an)*” İsmet Paşa ve arkadaşlarına dua eder (Kemal Tahir 2008b: 11). Kendisine hakkında dilekçe verildiği şakasını yapan cezaevi mahkûmlarından Sefer'e -tek parti iktidarını kastederek- bu hükûmet döneminde kadınların işten çıkarılmayacağını belirtirken Atatürk Dönemi'nde Türk kadınlara oy kullanma hakkının verildiğini, kadınların erkeklerden daha üstün sayıldığını söyler:

*“Bu hükûmetin devrinde karı kısmını bir vakit ayıklayamazlar. Allah hükûmete zeval vermesin. Reyi karılara verdi. Bir karının sözü, bir erkeğin sözünden ileri geçiyor. Siz burada ne bileceksiniz. Mahpussunuz.”* (Kemal Tahir 2008b: 14).

Kemal Tahir, romanlarında Türk kadınının belediye ve milletvekilleri seçimlerinde seçme ve seçilme hakkına sahip olmasını olumlu bir gelişme olarak görür. Bahsi geçen romanda kadınların siyasal hayatta elde ettikleri bu kazanımlar, bu sefer İstanbullu Murat ile cezaevi komutanı arasında yaşanan siyasi

tartışmadan hareketle verilir. İstanbullu Murat, asker olduğunu, siyasi konulara giremeyeceğini söyleyen cezaevi komutanına Mustafa Kemal'in ve arkadaşlarının da asker olduğunu hatırlatır. Onların 19 Mayıs'ta Samsun'a çıkmamış olması durumunda ülkenin bu duruma gelemeyeceğini söyler. 14 yaşındaki kızların vesika alıp genelevlerde çalışmalarına rağmen cephede savaşmış erkeklerin siyasete girememelerinden dert yanar. Devamında bu durumu gören Türk milletinin ise haklı olarak: "*Rey kariya verildi. Erkeklik öldü.*" (Kemal Tahir 2008b: 248 ) dediğini ifade eden İstanbullu Murat'a göre doğru olan reyin millete verilmesi değil, milletin reyi vermesidir:

"– Eğer Mustafa Kemal de, 19 Mayıs'ta Samsun'a çıktığı zaman böyle demiş olsaydı, on, on iki kolordu kumandanı da böyle demiş olsalardı, memleket şimdi ne hâlde bulunacaktı? Siyaset ya iyidir, ya kötü, ya lazımdır, ya değil. İyi ve lazımsa bir memlekette herkes ondan anlamalı ve o işle uğraşmal..."

– Siz uğraşmışsınız da başınız göğe ermiş...

– İşte şimdi haklısınız... Size felaketli bir yol gösteriyorum. Sakın bana aldanmayın. Bu memlekette on dört yaşındaki kızlar, vesika alıp kırta kırta kerhaneye giderler de, meydan muharebesi görmüş erkekler siyasi partilere giremezler. Bu hâli gören zavalı Türk milleti de, haklı olarak 'Rey kariya verildi. Erkeklik öldü' diyor. Hâlbuki reyi millete vermek diye bir şey olur mu? Reyi millet verecekti." (Kemal Tahir 2008b: 247-248).

*Kelleci Memet* (1962) romanında ise Türk kadınına seçme ve seçilme hakkının verilmesinin toplumun bir kesiminde erkekler nezdinde zafiyet olarak görüldüğüne vurgu yapılır. Romanda Cinci Nezir'in cezaevinde cumhurbaşkanı olmaya dair kurduğu hayal bu bakımdan önemlidir. Cinci Nezir, kendisine cumhurbaşkanı olması durumunda kadınlarla ilgili yapacağı icraatı soran Eskiçi Derviş Ömer'e köy yerlerinde kadınların toprakla ekinle uğraşacağını söyledikten sonra ilk icraatının Mustafa Kemal'in kadınlara verdiği oy hakkını kaldıracağını ifade eder. Dünyadaki bozulmanın nedenini kadınlara seçme hakkının verilmesine bağlayan Cinci Nezir, kadına tanınan bu hakla birlikte erkek milletinin değerinin de azaldığını belirtir:

"– Tamam, evet... Karılar meselesi... Önce şurasını aklına yaz: Onların karıları da, köy yerlerinde, toprakla ekinle boşuşacaklar. Bizimkilere geldi mi ben, karı milletini, böyle başıboş bırakacak değilim. En önde, karılara oy hakkı yok... Kemal Paşa, oyu karılara vermeseydi, dünya bu kadar bozulmazdı ağalar!... 'Oy kariya geçti' demek, 'Erkek milleti alta düştü iyice' demektir. Evet, dünya bu yüzden bozuldu." (Kemal Tahir 1976a: 113).

*Yol Ayrımı* (1969) romanında ise Mustafa Kemal'in Türk kadınına özgürleştirdiğinden bahsedilir. Roman kahramanlarından Kadir adındaki genç bir avukat, kendisinden yaşça büyük müvekkili Şükran Hanım'a ilgi duyar. Çapkınlığıyla nam salmış Andonyadis adında yan büroda çalışan İngiliz tüccarının kâtibisi, Kadir'e kadınlarla ilgili deneyimlerinden bahsederken haremlik selamlıktan dolayı Türk erkeklerin zamparalık yaparken kadınlardan yıldıklarını söyleyerek onunla alay eder. Kâtibeye göre Mustafa Kemal'in kadınlara tanıdığı özgürlükler neticesinde erkeklerle kadınlar diyalog kurmaya başlamıştır:

"Siz Türkler haremlik-selamlık yaşadığınızdan zamparalıkta karılardan yılırsınız! Bereket Gazi Paşa kadınlara hürriyet verdi de, az biraz adama alışır oldunuz beş altı yıldır!" (Kemal Tahir 2016b: 171).

Kadınlara seçme ve seçilme hakkının verilmesinden bahseden romanlar birlikte değerlendirildiğinde yazarın kadınlarla ilgili kazanımlara olumlu baktığı söylenebilir. Bir aydın olarak kadınların toplumsal yaşamda var olması gerektiğini düşünen Kemal Tahir, romanlarında kadınlara yönelik düzenlemelerin kılık kıyafet meselesinde olduğu gibi o yıllarda toplumun bir kesiminde kabul görmediğini vurgulamıştır. Yazar, bunun yanı sıra romanlarında kadınlara tanınan benzer siyasi kazanımların

cinsiyet ve meslek farkı gözetilmeksizin toplumun her kesimini kapsayacak şekilde genişletilmesi gerektiğini savunmuştur.

### **Soyadı Kanunu: Eşit yurttaşlık anlayışına sahip millî bir bilincin oluşturulma arayışı**

Atatürk devrimleri içerisinde sosyal yaşamı düzenlemeye yönelik çıkarılan bir diğer kanun ise Soyadı Kanunu'dur. 24 Haziran 1934 tarihinde kabul edilen kanunla devlet işlerinde yaşanan aksaklıkların önüne geçilmesinin yanı sıra yeni rejimin prensipleri gereği halkçılık ilkesi kapsamında eşit yurttaşlığın sağlanması amaçlanmıştır (Avşar ve Emre Kaya 2013: 73-74). Kanunla her Türk vatandaşının “öz adından başka” soyadı olarak ikinci bir isim kullanması zorunlu hâle getirilirken evliliklerde soyadı seçme görevi ise kocaya verilmiştir (Tarkâhya ve Günaydın 2015: 240-241). Soyadı Kanunu'ndan yaklaşık beş ay sonra çıkarılan 2590 Sayılı Kanun'la ise “ağa, hacı, hafız, hoca, molla, efendi, bey, beyefendi, paşa, hanım, hanımefendi ve hazret” gibi unvan ve lakapların kullanılması yasaklanmıştır (Özcan ve Üzen 2019: 133).

Kemal Tahir, romanlarında Soyadı Kanunu'nun gerekliliğini kabul etmekle birlikte soyadlarının belirlenmesinde kişilere dayatılan zorlamaları doğru bulmaz. Osmanlı gibi farklı birçok milleti içinde barındıran bir imparatorluğun son demlerine tanıklık eden yazar, “anne ve baba tarafının Kafkas ve Çerkez asıllı olmasının”<sup>4</sup> da etkisiyle olsa gerek romanlarında kanun tasarısının TBMM'de görüşülmesi esnasında etnik köken üzerinden yürütülen tartışmalara değinir. Bu tür tartışmaları ülkenin birliği açısından tehlikeli bulur. Nitekim *Kelleci Memet* (1962) romanında TBMM'de farklı etnik kökene mensup vatandaşların aile isimlerini soyadı olarak alıp almaması üzerinden dönemin tek parti iktidarını Soyadı Kanunu konusundaki katı tutumundan dolayı üstü kapalı eleştirir. Romanda bir an İsmet İnönü'nün yerine cumhurbaşkanı olduğunu hayal eden Cinci Nezir, Hatip Hoca'ya cumhurbaşkanı olduğunda ilk iş olarak bütün memurları cumhuriyet alanlarına toplayacağını, onlara vatan, millet üstüne konuşacağını, devamında ise üzerlerindeki çıkarmalarını isteyeceğini söyler. Bunun sebebini zamanında Osmanlı'nın işini doğru dürüst yapmaması nedeniyle Türk soyunun bozulmasıyla açıklar. Akıllı bir cumhurbaşkanının ülkedeki rüşveti, dinsizliği, namus düşmanlarını yok etmek için hem Müslümanların içine sızmış gâvurları ayırması hem de nüfus kütüklerinden hareketle ülkede yaşayan herkesin soyunu sopunu tespit etmesi gerektiğini söyler. Cinci Nezir, ancak bu sayede kişilerin ailelerinin Çerkez, Arnavut, Arap Laz ya da Kürt olup olmadığını belirleneceğini düşünmektedir. Hatip Hoca ise nüfus kütük kayıtlarında kişilerin kökenlerinin belirtilmediğini söyleyerek onun bu düşüncesine karşı çıkar. Bunun üzerine Cinci Nezir, ülkenin her yerine kişilerin ırklarını belirleyebilmek için romandaki ifadesiyle “*Kanı katkılıları*” tespit etmek için Türk doktorlarının gönderileceğini ifade eder (Kemal Tahir 1976a: 107-109). Cinci Nezir, Hatip Hoca'nın “*Kanı katkılı*” sözüne itiraz etmesi üzerine bu düşüncesine de açıklık getirir: “*Bizim aradığımız zina kaçıntısı değil, kan kaçıntısı. Başka milletten karı aldın mı, dölün karışık çıkar. Aklın ermediğinden, melezleyip soyunu berbat ediyorsun!*” (Kemal Tahir 1976a: 109). Sonrasında asıl Türk olanların bu kişilerden ayrılması durumunda Osmanlı'nın kurtulamayacağını ifade eden Cinci Nezir, şayet “*Karı milleti kaç parahlık ki nüfus kütüğünde soyu soppu yazıla*” (Kemal Tahir 1976a: 109) denilmesi hâlinde kan testi ilaçlarıyla bunun da tespit edilebileceğini, sonuçlara itiraz edilmesi durumunda ise o kişilerin kafa kemiğinin ölçüleceğini söyler. Bu durumu Türklerin kafa kemiğinin diğer milletlerden farklı oluşuyla izah eden Cinci Nezir'e göre öncesinden bunlar yapılmış olsaydı -içinde bulunduğu zamanı kastederek- bugün bu topraklar “*çift dönmesi Selanikliler*” ile “*kanı bozuk farmasonların*” eline hiç geçmemiş olacaktı (Kemal Tahir

<sup>4</sup> Kemal Tahir'in annesi Nuriye Hanım ile babası Tahir Bey hakkında ayrıntılı bilgi için bk. (Erverdi 2021: 41; Hüküm 2017: 286).

1976a: 109). Konuşmanın devamında ise Hatip Hoca onun bu düşüncesine işin içinden çıkılmaz büyük bir soruna neden olacağı gerekçesiyle itiraz eder (Kemal Tahir 1976a: 110).

16 Haziran 1937 tarihinde Soyadı Kanunu ile ilgili TBMM’de yapılan görüşmeler göz önünde bulundurulduğunda Kemal Tahir’in ülkede farklı etnik unsurlardan oluşan milletlerin aile isimlerini soyadı olarak alıp almamaları üzerine yapılan bu tartışmaları, ülkenin birliği açısından tehlikeli gördüğü, hatta “bölücülük”, “ırkçılık” ekseninde değerlendirdiği anlaşılmaktadır. “Önce Tipi ve Bezirci daha sonra Demirci soyadını alan yazarın” (Yalçın 2010: 618) daha önce de bahsedildiği üzere anne ve baba tarafından Kafkas asıllı ve Çerkez oluşu da bu tespitimizi güçlendirmektedir. Nitekim, belirtilen tarihte TBMM’de yapılan ilk oturumda Bursa Milletvekili Refet Bey, Ankara’nın Helvacı Mahallesi’nden verdiği örnekler üzerinden yola çıkarak gerek Türklerin gerekse Türkiye’de yaşayan farklı milletlerin sicil kayıtlarına geçmiş aile isimlerinin veya şöhretlerinin olduğunu, kayıt altına alınmayanlarından bazılarının Çerkez muhaciri, Rumeli veya Nevrekop muhaciri şeklinde sicillere geçirildiğini söyler. Devamında son kayıtlarda aile isimlerin kayıt altına alınmadığını belirttikten sonra Rumeli’den gelmiş olan Türk vatandaşlarının haklı olarak oradaki aile isimlerini almak isteyebileceklerini ifade eder (*TBMM Zabıt Ceridesi*, C.23, D.IV, İ.3, 69.İ, 16 Haziran 1934, s. 191). Şükrü Kaya ise 21 Haziran 1937 tarihinde Soyadı Kanunu gündemiyle toplanan TBMM’de yaptığı konuşmasında Bursa Milletvekili Refet Bey’in ithamlarına cevap verir. Türkiye’ye zamanında farklı yerlerden gelip yerleşmiş insanlar olduğunu, bunlardan bazılarının “Arap”, “Çerkez”, “Çeçen” isimlerini bazılarının ise “Çeçen İbrahim”, “Laz Memet” gibi başka milletlere ait isimler kullandıklarını, bu tür yabancı milliyet bildiren, içerisinde ayrılıkları barındıran isimlerin soyadı olarak alınmasını doğru bulmadıklarını belirtir (*TBMM Zabıt Ceridesi*, C.23, D.IV, İ.3, 71.İ, 21 Haziran 1934, s.246). Aynı oturumda Gaziantep Milletvekili Reşit Bey ise “Çerkez Hasan”, “Çerkez Hüseyin” gibi isimlerin kanunen yasaklanmış isimler olduğunu, bu insanların anne ve baba isimlerini almaları gerektiğini ifade eder. Reşit Bey’den sonra söz alan Bursa Milletvekili Refet Bey ise yabancı ırk ve millet isimlerinin kaldırılmasını tasvip etmediğini ifade eder (*TBMM Zabıt Ceridesi*, C.23, D.IV, İ.3, 71.İ, 21 Haziran 1934, s. 249). İkinci kez söz alan Şükrü Kaya, bu sefer bir ülkenin yapması gereken en önemli şeyin ülke sınırları içerisinde yaşayan farklı etnik kökene mensup kişileri kendi bünyesine dâhil etmek olduğunu, aksi durumda o memleketin parçalanacağını söyler. Sonrasında aile ismi olarak “Kürt Memet, Çerkez Hasan, Laz Ali” şeklindeki kullanımı doğru bulmadığını belirten Şükrü Kaya, Türk unsurunun ülkeyi temsil eden hâkim unsur olduğunu, bu refleksin doğal görülmesi gerektiğini ifade eder (*TBMM Zabıt Ceridesi*, C.23, D.IV, İ.3, 71.İ, 21 Haziran 1934, s. 248-249).

Yazarın, Cinci Nezir’in nüfus kütüğünde kadının değil, erkeğin soyunun yazılması gerektiğine yönelik söylemleriyle 21 Haziran 1934 tarihinde “evliliklerde soyadı seçme görevinin ailenin reisi olan kocaya verilmesi ilgili TBMM’de yaşanan tartışmaları”<sup>5</sup> anımsatmak istendiği söylenebilir.

*Büyük Mal* (1970) romanında da yine dolaylı yoldan TBMM’de Soyadı Kanunu tasarısının görüşülmesi esnasında kişilerin mensup oldukları milletler üzerinden yaşanan tartışmalara yer verilir. Polis müfettişi, elindeki evraklarda Kürt yazılı olduğu gerekçesiyle Sülük Bey’in “– *Türk’üm Allah’ıma şükür özbeöz...*” (Kemal Tahir 1970: 134) demesine inanmaz. Bunun üzerine Sülük Bey, babasının Türk, annesinin Kürt olduğunu ancak Osmanlı’da kişinin baba tarafından gelen soyunun kabul edildiğini söyler (Kemal Tahir 1970: 135).

<sup>5</sup> Sözü edilen tartışma, 21 Haziran 1934 tarihinde TBMM’de Soyadı Kanunu’nu tasarısının 4’üncü maddesinin görüşülmesi esnasında yaşanmıştır. Bahsi geçen tartışma ile ilgili ayrıntılı bilgi için bk. *TBMM Zabıt Ceridesi*, C.23, D.IV, İ.3, 71.İ, 21 Haziran 1934, s.251-252.

Romanda soyadı konusunda dikkat çeken bir diğer husus ise polis müfettişinin sorgu esnasında Sülük Bey'e babasının Çorum'daki lakaplarıyla ilgili söyledikleridir:

“ – Burdaki lâkabı neydi babanın ?

– Kara Abuzer...

– Başka ?

– Ne başkası ?

– Eşkiya Musa Çavuş asılırken ne diye bağırmış babana?

– Eşkiya Musa Çavuş mu? ‘Asılırken’ dedin ya, Müfettiş Bey, adamın asılırken bağırdığı söz hesaba alınmaz.

– ‘Kavat Abuzer’ değil mi, babanın Çorum’daki lâkabı ?

– Bu ne edepsiz laf... Bunu da mı yazmışlar iftira dilekçemize ?

– Eşkiya Musa Çavuş asılırken ‘Kodoş Abuzer’ diye bağırmış... Kendisini parasına konmak için tutturduğunu bağırmış... parayla kurtarırım dediği hâlde, oralı olmamış...” (Kemal Tahir 1970: 134-135).

Yazarın, burada bir yandan *Kelleci Memet*'te (1962) olduğu gibi Soyadı Kanunu tasarısı ile ilgili TBMM'de yapılan görüşmelerde “kişilerin ait olduğu mensubiyetleri üzerinden yürütülen tartışmaları” ülkenin birliği ve dirliği için tehlikeli gördüğü mesajını verirken diğer yandan kanunun 3. maddesine<sup>6</sup> atıfta bulunarak Anadolu'da lakapların ortaya çıkışında o kişinin birtakım kişilik ve ruhsal özelliklerinin etkili olduğunu anlatmak istediği anlaşılmaktadır.

*Bozkırdaki Çekirdek* (1967) romanında da soyadı seçiminde devletin kişilere birtakım dayatmalarda bulunduğu iddiasına yer verilir. Romanda Emine Güleç, köylülerin toprak tapularının olup olmadığını soran Müfettiş Şefik Ertem'e “*kimlik kâğıdı Sultan Hamit zamanında çıkan, soyadını ancak on yıl önce kanun zoruyla seçen*” bu kişilerden mallarının sahibi olduğuna inanmalarının beklenemeyeceğini söyler (Kemal Tahir 2004: 375).

Soyadı Kanunu'ndan bahseden romanlar birlikte değerlendirildiğinde Kemal Tahir'in gerek resmî kurumlarda yaşanan karışıklığı önlemek gerekse birey-toplum ilişkisinde eşit yurttaşlık ilkesini işlevsel kılmak amacıyla çıkartılan Soyadı Kanunu'nun gerekliliğini kabul etmekle beraber devletin soyadı seçme esnasında kişilere uyguladığı baskıyı doğru bulmadığı anlaşılmaktadır. Buna ilave olarak yazarın kanunun yasalaşması esnasında TBMM'de yaşanan tartışmaları tarihsel gerçekliğe sadık kalarak romanlarına malzeme ettiği söylenebilir.

## Sonuç

Devrim kelimesi, ortaya çıktığı andan itibaren farklı bağlam ve içeriklerde kullanılmakla birlikte özellikle Fransız devriminden sonra modernleşme süreçlerinin neredeyse tamamında yenilenme, değişim ve ilerleme süreçlerine atıfta bulunan ve mevcuttan kurtulup onun yerine yeniyi ikame etmeye işaret eden bir çağrışım alanına sahiptir. Bu yönüyle devrim, geçmişin reddine, yeni insanın, yeni toplumun oluşumuna, dönüşümüne de işaret eder (Yeniçirak 2020: 2-6). Kuşkusuz başlangıçtan beri siyaset, sosyal hayat ve kültürle bağımlı hiç koparmayan edebiyat hayatı ve edebiyat eserleri de söz konusu dönüşümün, yenilenmenin platformu olma işlevini ifa edegelmiştir. Batı dünyasında olduğu gibi Türkiye'de de yazarlar, şairler zaman zaman eserlerinde ülkelerindeki devrimin yansımalarını

<sup>6</sup> Soyadı Kanunu'nun bahsi geçen 3. maddesi şu şekildedir: “Rütbe ve memuriyet, aşiret ve yabancı ırk ve millet isimleriyle umumî edepelere uygun olmayan veya iğrenç ve gülünç olan soyadları kullanılamaz.” (Dokuyan 2016: 136).

anlatmaya çalışmışlardır. Elbette romanlar, diğer edebî türlerden farklı olarak hayatın bütününi temsil etme kabiliyeti gösterdiği, modern sürecin en etkili edebiyat aracından bir tanesi olduğu için burada diğerlerinden çok daha etkin bir rol üstlenmiştir. Bilhassa toplumcu gerçekçi çizgide eser veren Türk romancıları, bu yansımaları eserlerinde birey temelli değerlendirmelerden çok meseleye ideoloji penceresinden bakmanın imkânlarından yararlanmış, o pencerenin verdiği rahatlıkla eleştirel bakış açaları geliştirmişlerdir. Özellikle cumhuriyetin kuruluşunun hemen ardından dönemin yetkin kalemleri romanlarında Türkiye’de yaşanan devrimlere yönelik görüşlerini dillendirmişler, kimi roman estetiğinden taviz vermeden, bazıları ise romanı araç ve aracı kılarak görüşlerini dile getirmişlerdir. Toplumcu-gerçekçi çizgide eser veren Kemal Tahir, bu yetkin kişilerden biridir. O, hem sağlığında yazdığı romanlarında hem de ölümünden sonra eşi tarafından yayımlanan romanlarında Atatürk devrimlerine yönelik görüşlerini eleştirel bir bakış açısıyla dile getirmiştir. Hiç şüphesiz ki yazarın devrimlere eleştirel bakışında benimsemiş olduğu Marksist ideolojinin de payı göz ardı edilemez.

Kemal Tahir, Osmanlı değerler sisteminin topyekûn inkâr edilmesini doğru bulmaz. Geçmişle kültürel bağı koparan, ona yeniden dönmeyi engelleyen devrimleri bu açıdan sakıncalı görür (Işıksalan 1990: 29). Yazar, romanlarında da Atatürk devrimlerine bu açıdan bakar. Kemal Tahir, devrimler kapsamında hayata geçirilen yenilikler içerisinde en çok harf değişikliği üzerinde durmuştur. Romanlarında Harf Devrimi meselesini daha ziyade eski ile yeni yazı karşılaştırması üzerinden ele alan yazar, eski yazının gerek ses gerekse söyleyiş açısından birtakım zorlukları olduğunu kabul etmekle beraber yeni alfabeyle geçilmesiyle birlikte okuryazar oranında hızlı bir artış olacağına yönelik söylemlerin gerçeği yansıtmadığı kanaatindedir. Yazar, romanlarında ayrıca alfabe değişikliğinin muhafazakâr kimi çevrelerde rahatsızlık yarattığına dikkat çekmiştir. Kemal Tahir, Harf Devrimi sonrası yayınevlerinin, gazete ve dergilerin maddi sıkıntılarla karşi karşıya kaldığını belirtmiştir. Kemal Tahir, saltanat ve hilafet makamlarının kaldırılmasında da benzer eleştirel tutumunu sürdürmüştür. *Notlar*’ında olduğu gibi romanlarında da bu makamları Batılı emperyalist güçlerin istekleri doğrultusunda kaldırıldığını dile getirmiştir. I. Dünya Savaşı sonrası Millî Mücadele’yi başlatan kadro ile emperyalist güçlerin bu makamların kaldırılması hususunda öncesinden anlaştığı iddiasında bulunan yazar, Vahdettin’in ülkeden ayrılışını da bu perspektifte ele almıştır. Yazar, halifelik müessesinin kaldırılmasını ise büyük bir tarihî hata olarak görmekte. Yazara göre halifeliğin kaldırılması en çok da Müslümanların yaşadıkları coğrafyalarda sömürgeleri olan İngiltere, Fransa gibi Batılı devletlerin işine yaramıştır. Kemal Tahir, romanlarında kılık kıyafete yönelik düzenlemeler bahsinde ise şapka Devrimi’ni toplumun gereksinimlerini karşılamaktan ziyade şeklen Batılı görünmek için yapıldığı gerekçesiyle eleştirmiştir. Romanlarında daha ziyade şapka Devrimi’nin o dönemin mütedeyyin kesiminde yol açtığı travmaya dikkat çeken yazar, şapka takmanın yasayla zorunlu hâle getirilmesini doğru bulmamıştır. Bunun kişinin isteğine bırakılmasını düşünmektedir. Kemal Tahir’in Türk kadınının kıyafetlerindeki değişime ise olumlu baktığı söylenebilir. Kemal Tahir, cumhuriyetin ilanından sonra eğitim sistemindeki ikiliği (düalizmi) ortadan kaldırmak amacıyla çıkartılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nu ise daha ziyade medreselerin kapatılması açısından ele almıştır. Romanlarında Osmanlı Dönemi’nde medreselerin işlevselliğini yitirdiğine, yozlaştığına dikkat çeken yazarın, yeni rejimin medreseleri iyileştirilmek yerine devrimler kapsamında bir oldubittiyle kapatmasını doğru bulmadığı anlaşılmaktadır. Kemal Tahir, Soyadı Kanunu’nda da Atatürk devrimlerine yönelik eleştirel tutumunu devam ettirmiştir. Kanunun uygulanmaya başlandığı yıllarda devletin vatandaşlarına Türkçe isim seçe me dayatmasında bulunmasını doğru bulmayan yazar, dönemin tek parti hükümetini bu konudaki katı tutumu nedeniyle eleştirmiştir. Kemal Tahir, Cumhuriyet Dönemi’nde Türk kadınına seçe me seçilme hakkının verilmesini ise olumlu bir gelişme olarak görmüştür. Romanlarında Atatürk devrimlerinin kadınlarla ilgili kazanımlarına vurgu yapan yazar, roman kahramanları aracılığıyla o yıllarda toplumun bir kesiminin bu durumu erkekler açısından bir zafiyet olarak gördüğü mesajını vermeyi de ihmal etmemiştir. Bütün bunlar birlikte

değerlendirildiğinde Kemal Tahir'in romanlarında daha ziyade Batılı düşünceyi esas aldığı, toplumun ihtiyaçlarına cevap vermediği gerekçeleriyle Atatürk devrimlerini eleştirdiği görülmektedir.

### Kaynakça

- Akkil, O. (2009). *Cumhuriyet'in İlanı Sonrası Türk Kitap Yayıncılığının Gelişimi ve Devlet-Özel Sektör İlişkisi*. Uzmanlık Tezi. Kültür ve Turizm Bakanlığı, Ankara.
- Akkor, M. (2012). Dinî Bir Müessesenin Sonu: Hilafet'in İlgası. *History Studies*, 4(1): 15-28.
- Alangu, T. (1968). *Cumhuriyetten Sonra Hikâye ve Roman*. Cilt III, İstanbul: İstanbul Matbaası.
- Avcı, C. (2013). Harf İnkılabı ve Millet Mektepleri. *Mediterranean Journal of Humanities: Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 3(1): 43-60.
- Avşar, Z., ve Emre Kaya, A. E. (2013). Cumhuriyet Türkiye'sinin Halkçılık Uygulamaları: Soyadı Kanunu Örneği. *Turkish Studies*, 8(5): 73-90.
- Aysal, N. (2011). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Giyim ve Kuşamda Çağdaşlaşma Hareketleri. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, X(22): 3-32.
- Berkes, N. (2002). *Türkiye'de Çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Bozdağ, İ. (1980). *Kemal Tahir'in Sohbetleri*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Çaymaz, B. (2019). Bir Politik Mücadele Süreci Olarak Türkiye'de Harf Devrimi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 65(17): 92-112.
- Dalar, T. (2015). *Kemal Tahir Romanlarında Yapı ve İzlek*. Doktora Tezi. Ardahan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ardahan.
- Dere, M. (2019). *Kemal Tahir'in Romanlarında ve Hikâyelerinde Yapı-Tema*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Doğaner, Y. (2007). Atatürk Dönemi Türkiye'sinde Sosyo-Kültürel Değişim. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, ICANAS, 38, 235-260.
- Dokuyan, S. (2016). Soyadı Kanunu ve Kanunun Uygulanma Süreci. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 31 (1): 129-166.
- Erdem, N. (2021). "Bazı Kisvelerin Giyilemeyeceğine Dair Kanun Sebebiyle" Türk-Yunan İlişkilerinde Yaşanan Kısa Süreli Kriz. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 68, 391-427.
- Ertem, B.(2010). Siyasal Bir Muhalefet Denemesi Olarak Serbest Cumhuriyet Fırkası. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1 (2): 71-92.
- Erverdi, E. (2021). Kemal Tahir'i Yeniden Düşünmek. *Kemal Tahir Kitabı Bir Aydın Üç Dönem* (A. Öz, Haz.). İstanbul: Zeytinburnu Belediyesi Kültür Yayınları.
- Gedikli Berber, Ş. (2013). Kâzım Karabekir'in Saltanat ve Hilâfetin İlgasına Olan Tavrının Düşündürdükleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(4): 443-460.
- Gülmez, N. (2006). (Vakit Gazetesine Göre) Saltanatın Kaldırılmasına Bazı Dünya Müslümanlarının Bakışı. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 22(64-65-66): 245-260.
- Güz, N. (1988/1989). Harf İnkılabı ve Basına Etkileri. *G.Ü. Basın Yayın Yüksekokulu Dergisi*, 10, 89-117.
- Hüküm, M. (2017). *Şair-Sosyolog Kemal Tahir*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Işıksalan, N. (1990). *Kemal Tahir'in Tarihî Romanları Üzerine Bir İnceleme*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İstek, G. (2019). Hilâfetin Kaldırılmasının Avusturya Basımında Yansımaları. *e-Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi*, 11(2): 684-712.



- Kabakulak, N. (2016). *Yazı Değişikliği Karşısında Basımevlerinin Kamuoyu Oluşturma Çabalarının Günlük Basına Yansıması (1928-1933)*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kara, A. (2020). Türkiye’de Alfabe Değişiminden Sonra Yeni Harflerin Yaygınlaştırılması ve Halk Eğitiminde Millet Mekteplerinin Rolü ve Önemi. *Oğuz-Türkmen Araştırmaları Dergisi*, 4(1): 114-141.
- Kavcar, C. (1995). *Batılılaşma Açısından Servet-i Fünun Romanı*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayını.
- Kemal Tahir (1970). *Büyük Mal*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Kemal Tahir (1976a). *Kelleci Memet*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Kemal Tahir (1976b). *Yorgun Savaşçı*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Kemal Tahir (1989a). *Notlar/Sanat Edebiyat 1*. (C. Yazoğlu, Haz.). İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Kemal Tahir (1989b). *Notlar/Sanat Edebiyat 2*. (C. Yazoğlu, Haz.). İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Kemal Tahir (1989c). *Notlar/Sanat Edebiyat 3 - Dil Dosyası*. (C. Yazoğlu, Haz.). İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Kemal Tahir (1990). *Notlar/Sanat Edebiyat 4*. (C. Yazoğlu, Haz.). İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Kemal Tahir (1991). *Notlar/Roman Notları 2 - Batı Çıkmazı*. (C. Yazoğlu, Haz.). İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Kemal Tahir (1992a). *Notlar/Batılılaşma 11*. (C. Yazoğlu, Haz.). İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Kemal Tahir (1992b). *Notlar/Çöküntü 12*. (C. Yazoğlu, Haz.). İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Kemal Tahir (1992c). *Notlar/Osmanlılık/Bizans 10*. (C. Yazoğlu, Haz.). İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Kemal Tahir (2004). *Bozkırdaki Çekirdek*. İstanbul: Tekin Yayınevi.
- Kemal Tahir (2005). *Bir Mülkiyet Kalesi*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Kemal Tahir (2006). *Esir Şehrin İnsanları*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Kemal Tahir (2007a). *Damağası*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Kemal Tahir (2007b). *Rahmet Yolları Kesti*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Kemal Tahir (2008a). *Hür Şehrin İnsanları*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Kemal Tahir (2008b). *Karılar Koşuşu*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Kemal Tahir (2008c). *Namuscular*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Kemal Tahir (2010). *Köyün Kamburu*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Kemal Tahir (2011). *Sağırdere*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Kemal Tahir (2016b). *Yol Ayrımı*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Kemal Tahir (2017a). *Devlet Ana*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Kemal Tahir (2017b). *Kurt Kanunu*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Kemal Tahir (2019). *Körduman*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Közleme, A. O. (2019). Şapka İnkılabı ve Şapka İnkılabının Türk Toplumunu Üzerindeki Travmatik Etkileri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(68): 427-440.
- Kurt, H. (2013). Harf Değişikliği ve Basının Yeni Harflere Geçerken Takındığı Tutum. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 19, 106-126.
- Moran, B. (1985). Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Roman. *Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Türkiye Ansiklopedisi*, Cilt 2, İstanbul: İletişim Yayınları.

- Ova, N. (2005). *Harf İnkılabı ve Türk Basını (1928-1929): Vakit, İkdam ve Hakimiyet-i Milliye Örnekleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, M. Ş. ve Üzen, İ. (2019). Atatürk Dönemi'nde Soyadı Kanunu'nun Çankırı'daki Yansıması. *ÇKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 129-152.
- Sağ, V. (2001). Tarihsel Süreç İçerisinde Türk Kadını ve Atatürk. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(1): 9-23.
- Sarısamam, S. (1998). Cumhuriyetin İlk Yıllarında Kadın Kıyafeti Meselesi. *Atatürk Yolu Dergisi*, 6(21): 97-106.
- Sezer, A. (2000). Atatürk Dönemi Eğitim Politikası. *Türk Yurdu*, 20(160): 113-118.
- Sınar Uğurlu, A. (2009). Türk Romancısının Gözüyle II. Dünya Savaşı. *Turkish Studies*, 4(1-II): 1740-1764.
- Somuncu, S. (2021). Bilgi, İktidar, İdeoloji Kavramları Çerçevesinde Kemal Tahir ve Tarık Buğra. *Kemal Tahir Kitabı Bir Aydın Üç Dönem* (A. Öz, Haz.). İstanbul: Zeytinburnu Belediyesi Kültür Yayınları.
- Sümbüllü, Y. Z. (2006). *Kemal Tahir'in Tarihî Romanları Üzerine Oluşumsal Yapısalcı Eleştiri Bakımından İnceleme*. Doktora Tezi. Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Sümbüllü, Y. Z. (2017). Kemal Tahir'in Kurt Kanunu Romanı Üzerine Aşkın Çözümleme. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(4): 59-89.
- Şimşir, B. N. (1979). Amerikan Belgelerinde Türk Yazı Devrimi. *Bellekten*, 43(169): 107-214.
- Tarıkâhya, E. ve Günaydın, A. N. (2015). *Atatürk İlkeleri ver İnkılap Tarihi Ders Notları*. Sivas: Esform Ofset Ltd. Şti.
- TBMM Zabıt Ceridesi*, C.23, D.IV, İ.3, 69.İ, 16 Haziran 1934.
- TBMM Zabıt Ceridesi*, C.23, D.IV, İ.3, 71.İ, 21 Haziran 1934.
- Yalçın, M. (2010). Kemal Tahir. *Tanzimat'tan Bugüne Edebiyatçılar Ansiklopedisi*, Cilt 2, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Yeniçirak, H. (2020). *Devrime Reaksiyon Olarak Sosyoloji: Devrim, 1789 Fransız Devrimi, İlerleme ve Gelenek*. Doktora Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Yücel, İ. (2017). Fransız Belgelerinde Son Halife Abdülmecid ve Türkiye'de Hilafetin Kaldırılması. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 61, 467-492.

## 21. Nüzhet Erman, Harran Üniversitesi şiiri, Üniversitenin kurulumu ve Şanlıurfa'da çıkan Harran Dergisi

Levent BİLGİ<sup>1</sup>

**APA:** Bilgi, L. (2023). Nüzhet Erman, Harran Üniversitesi şiiri, Üniversitenin kurulumu ve Şanlıurfa'da çıkan Harran Dergisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 343-354. DOI: 10.29000/rumelide.1316152.

### Öz

Nüzhet Erman, 28 Nisan 1926'da İstanbul'da doğmuştur. Mülkiye ve hukuk fakültelerini bitirmiştir. Kaymakamlık, valilik yapmış, aynı zamanda şiirler yazmıştır. Erman işi dolayısı ile pek çok şehir gezmiştir. Doğu şehirlerini gezerken buraların fakirliğini, geri kalmışlığını görüp şiirlerine konu edinmiştir. Harran Üniversitesi onun Şanlıurfa hakkında yazdığı şiiridir. İlk olarak *Hem Hürriyet Hem Ekmek* adlı şiir kitabında yayımlanmıştır. Bu şiir daha sonra Urfa'da çıkan Harran dergisinde yayımlanmıştır. Harran dergisi 11 Nisan 1979 tarihinde yayın hayatına başlamıştır. Dergi 1995 yılı ve 60. sayıya kadar yayın hayatını sürdürmüştür. Şehrin en uzun soluklu dergilerinden biri olmuştur. Harran dergisinde yerel ve ulusal pek çok yazar araştırmalar, incelemeler, şiirler, şehir ve kültürü hakkında makaleler yayımlamışlardır. 1974 yılında Urfa'da Harran Üniversitesi adıyla bir üniversitenin kurulması için "Harran Üniversitesi'ni Kurma Derneği" kurulmuştur. Bu dernek, vali ve siyasilerin de yardımıyla Harran Üniversitesi'nin kuruluş çalışmalarını hızlandırmıştır. Dönemin sanat, kültür, entelektüel insanları bu dernekte üniversitenin kuruluşu için çalışmışlardır. Nüzhet Erman'ın Harran Üniversitesi şiiri önce şehrin olumsuzluklarını anlatır. Urfa eski ilim yuvası olma halini kaybetmiştir. Her yer kıraçtır, savaşlar, kavgalar, ayrımcılık hiç bitmemektedir. Kız çocukları hep aşılanır. Erkekler önemsenir. Su ve yeşillik çok azdır. Güneş ve sıcaklık hayatı uyuşturmuştur. İnsanlar sürekli bir geçim derindedirler. En önemli meseleleri karınlarını doyurmaktır. Erman bu olumsuzlukların çözümünü eğitimde görür. Bu kötü talih ancak eğitim ile aşılabılır. Bunun için Erman, Urfa'da Harran Üniversitesi adıyla bir üniversite kurulmasını ister. Ancak bu üniversitenin eğitimi sayesinde Urfa cahillikten kurtulup eski ilim, kültür ve zenginliğine ulaşabilecektir. Erman'ın 1974 yılında, *Hem Hürriyet Hem Ekmek* kitabında bulunan, fütürist bir sezgiyle yayımladığı Harran Üniversitesi adlı şiirinde Urfa'da açılmasını istediği üniversite, 1992 yılında aynı isim ile kurulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Nüzhet Erman, Harran Üniversitesi, Harran dergisi, Harran Üniversitesi'ni Kurma Derneği, fütürist.

## Nüzhet Erman and a futurist poetry published in Harran magazine in Şanlıurfa

### Abstract

Nüzhet Erman was born on April 28, 1926 in Istanbul. He graduated from Faculty of Political Sciences and Law Faculties. He worked as a district governor, governor, and also wrote poems. Erman traveled to many cities due to his work. While visiting the eastern cities, he saw the poverty and backwardness of these places and made them the subject of his poems. Harran University is his poem about Şanlıurfa. It was first published in a poetry book called *Hem Hürriyet Hem Ekmek*. This poem was

<sup>1</sup> Doç. Dr., Harran Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı, Yeni Türk Edebiyatı ABD (Şanlıurfa, Türkiye), leventbilgi@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7683-3258 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.05.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316152]

later published in the Harran magazine published in Urfa. Harran magazine started its publication life on April 11, 1979. The journal continued its publication life until 1995 and its 60th issue. It has been one of the longest running magazines in the city. Many local and national authors have published researches, reviews, poems, articles about the city and its culture in Harran magazine. In 1974, the "Association for Establishing Harran University" was established in order to establish a university in Urfa with the name of Harran University. This association accelerated the establishment of Harran University with the help of governors and politicians. Art, culture and intellectual people of the period worked for the establishment of the university in this association. Nüzhet Erman's poem Harran University first tells about the negativities of the city. Urfa has lost its status as an old science center. Everywhere is barren, wars, fights, discrimination never end. Girls are always humiliated. Men matter. There is very little water and greenery. The sun and heat have numbed life. People are constantly in trouble for a livelihood. Their main concern is to fill their bellies. Erman sees the solution of these problems in education. This bad luck can only be overcome with education. For this, Erman wants a university called Harran University to be established in Urfa. However, thanks to the education of this university, Urfa will be able to get rid of ignorance and reach its old knowledge, culture and wealth. The university that Erman wanted to be opened in Urfa in her poem titled Harran University, published in 1974 with a futuristic intuition found in the book *Hem Hürriyet Hem Ekmek*, was founded in 1992 with the same name.

**Keywords:** Nüzhet Erman, Harran University, Harran magazine, Harran University Foundation, fütürist

## Giriş

Nüzhet Erman hem vali hem şair olarak tanınan ender kişiliklerden biridir. Dört ilde valilik yapmış, aynı zamanda yazı ve şiir çalışmalarına hiç ara vermeden devam etmiştir. Bir şehrin en üst mülkî amiri olduğu ve yoğun iş temposuna rağmen; kültür, sanat çalışmalarına, okumalarına, yazmalarına hiç ara vermemiştir. Anadolu şehirleri, insanları, fakirlik, yaşanan zorlu şartlar, geri kalmışlık onu hep düşünmeye ve okumaya sevk etmiştir. Anadolu şehirleri her zaman Erman için yazma malzemesi olmuştur. Bu anlamda Erman'a Anadolu şair diyebiliriz.

Nüzhet Erman'ı Hisar topluluğu içinde, gelenekten beslenen bir şair olarak görmek mümkündür. (Yetiş, 2007, s.314)

Hisar dergisi 1950 yılında yayın hayatına başlamıştır. Dergi yedi yıl çıkmış ve 1957 yılında kapanmıştır. Hisar bu ilk döneminde altı yıl, on bir ay boyunca devam etmiş yetmiş beş sayı çıkmıştır.

Hisar dergisi ikinci bir dönem olarak 1964 yılında başlayarak 1980 yılına kadar devam etmiştir. On yedi yıl süren bu süreçte iki yüz iki sayı çıkmıştır. Toplamda iki yüz yetmiş yedi sayı çıkmıştır. (Emiroğlu, 2000, s.98)

Hisar dergisinin en önemli özelliklerinden biri müntesipleri arasında devlet bürokrasisinde çalışan şair ve yazarların bulunmasıdır. Nüzhet Erman da bunlardan biridir. Bütün Hisarlılar gibi Erman'da devletin bir valisi olarak geleneklere bağlı, milliyetçi, Anadolu ve Atatürkçüdür.

## Nüzhet Erman'ın hayatı

Nüzhet Erman, 28 Nisan 1926 İstanbul doğumludur. Ahmet Hamdi Erman'ın üç çocuğundan en küçüğüdür. Babası emniyet amiridir. Bu sebeple babasının tayin olduğu pek çok memleketi tanıma fırsatı bulmuştur. Erman ilk okuldan mezun olduğunda babası Konya'ya, oradan Siirt ve Isparta'ya tayin olmuştur. Devamlı şehir değiştiren Erman başarılı bir öğrencidir. Lise bitirme sınavından iyi bir dereceyle mezun olmuştur. Bu sırada babasının işi gereği Afyon'dadırlar. (Aras, 2011, s.27)

Çocukluğunda kitap okumaya merak salmış, sevdiği şiirleri defterine geçirmeye başlamıştır. Kitap merakının başlangıcını şöyle anlatır:

“Tatil günlerinde, günlüğü beş kuruşa ödünç kitap veren ve beni Tarzan, Monte Cristo ve Pardayan'la tanıştıran izbe dükkân, 10 metre karelik kitap evini unutmak mümkün mü?” (<http://nuzheterman.com/>)

Okul yıllarında sporla da ilgilenmiş, küçük küçük şiirler yazmaya başlamıştır. İlk şiirleri Çocuk Sesi dergisinde çıkar. Lise yıllarında artık Ülkü ve Varlık, dergilerinde yazmaya başlamıştır. (Çınarlı,1979, s.53)

“O sıralarda Ülkü Dergisi'ni yöneten Ahmet Kutsi Tecer ve Varlık Dergisi'ni yayınlayan Yaşar Nabi Nayır, Erman'ı mektupları ile yüreklendirmektedirler.” (<http://nuzheterman.com/>)

“Lise yıllarında okulda kâğıdın bir tarafına trigonometri problemi çözerken; diğer tarafına da şiirler yazmaktadır.” (Aras, 2011, s.26)

1947 yılında Mülkiye'den mezun olur. Hukuk fakültesini de ayrıca bitirir. İlk işi Emniyette komiser yardımcılığıdır. Daha sonra memurluk, müdürlük, kaymakamlık yapar. Danıştay'da çalışmış, farklı illerde valilikler yapmıştır. Bu yıllarda ülkeye hizmet aşkıyla doludur. At sırtında köylere gider, görev yaptığı bölgelerde halk ile iyi ilişkiler kurar, hizmet etmek için elinden gelen gayreti gösterir. Bu sahadaki gözlemlerini, yaşadıklarını şiirine de aksettirir.

1948 yılında uzaktan akrabası Şeminur Aziz ile evlenmiştir. Evliliklerinden oğulları Demir ve kızları Filiz doğar. Bu sırada 1960 ihtilali gerçekleşir. Askerler kendisini Ilgaz'a sürerler. Üç ay sonra istifa eder. 1960'lı yıllarda Hisar dergisinde yazmaktadır. 1966 yılında Adalet Partisi'nin iktidara gelmesi ile Nevşehir'e vali olarak atanır. Antalya, Rize, Muğla, Tekirdağ'da valilikler yapar.

1980 darbesinden sonra 54 yaşında askerlerin zorlamasıyla emekliliğe ayrılmıştır. Bu erken yaşta emeklilik kendisini sıkışmış, vaktini daha çok okuyup yazarak geçirmeye başlamıştır. Gazi üniversitesinde dersler vermiştir.

Nüzhet Erman 1996 yılında pankreas kanserinden vefat etmiştir. (Güler, 2014, s.15/16)

## Nüzhet Erman'ın eserleri

Lise yıllarında yazmaya başlayan Nüzhet Erman'ın dokuz kitabı yayımlanmış, bunların dışında dergilerde pek çok şiiri ve yazısı kalmıştır. Şiirleri Yedigün, İnkılapçı Gençlik, Millet, Kaynak, Ülkü, Varlık, Hisar ve Türk Dili Dergilerinde yayımlanmıştır.

İlk şiir kitabı *Yeşil* 1945 yılında basılmıştır. 1958 yılında *A Benim Canım Efendim*, 1970 yılında *Anadolu*, 1973 yılında *Gazi Mustafa Kemal Atatürk*, 1974 yılında *Hem Hürriyet Hem Ekmek*, 1990 yılında *Türk ve Halk Haktır*, 1996 yılında *Her Gün Yeni Doğarız*, 2000 yılında *İpe Un Seren Adam* yayınlanmıştır.

Şiirlerinde tarihi olayları ele almış, hür, kendine güvenen, bağımsız insan tipini işlemiştir. Nüzhet Erman çalıştığı veya gördüğü şehirler hakkında da şiirler ele almıştır. İnsanı her yönden konu edinmiştir. Onun şiirlerindeki insanlar Anadolu'nun özgüven sahibi insanlarıdır.

“İyi veya kötü, fakir veya varlıklı, her zaman sevgi ve saygıya ve hoşgörüyü layık olan insanlarımızı şiirlerimde başköşeye oturtmam tabii karşılanmalıdır.” demiştir. (<http://nuzheterman.com/>)

Nüzhet Erman'ın ölüm yıldönümü olan 11 Kasım'da Nüzhet Erman Şiir Ödülü verilmektedir. Burada amaç genç şairleri desteklemek, önlerini açmaktır.

### **Şanlıurfa'da çıkan bir dergi: Harran, Kültür ve Folklor Dergisi**

Harran dergisi 11 Nisan 1979 tarihinde ilk sayısı ile yayın hayatına başlamıştır. 11 Nisan tarihi anlamlıdır. Urfalılar 1919 sonlarından başlayarak jandarma komutanı Yüzbaşı Ali Saip Bey etrafında Fransız işgaline karşı kuvvetler oluşturmaya başlamışlardır. Hacı Mustafa Hacıkamiloğlu başkanlığında üç bin kişilik Kuvayı Milliye ordusu oluşturulmuştur. Kuvayı Milliyeciler 7 Şubat 1920 tarihinde Fransızlara ultimatom vererek Urfa'dan ayrılmalarını istemişlerdir. Fransızların zaman kazanmaya çalışmaları üzerine 8/9 Şubat gecesi Fransızlara karşı saldırılar başlamıştır. Çarpışmalar 10 Nisan 1920'ye kadar devam etmiş, yapılan anlaşma üzerine 10/11 Nisan gecesi Fransız askerleri Antep'e doğru yola çıkarak şehri terk etmek zorunda kalmışlardır. 11 Nisan Urfa'nın kurtuluşudur. Bu münasebetle dergi 11 Nisan 1979 başlığı ile bu tarihte çıkmıştır.

Derginin sahibi A.Fehmi Apaydın'dır. Mesul müdürü Avukat Osman Nuri Mızrakçı'dır. Yayın sekreteri Mustafa Kemal Apaydın'dır. Dergi Urfa'da Güneydoğu Matbaası'nda basılmıştır.

Dergide “Harran'dan size, Çıkarken” başlığı ile okuyucuya seslenilmiştir. Bu yazıda Urfa'nın, Harran, Ra'sul-Ayn, Nisibis gibi kültür şehirlerinin mirasını taşıdığı vurgulanır. Bu bölgelerde zengin bir tarih, kültür, medeniyet, sanat ve folklor gizlidir.

Ancak bu zenginlikler ciddi araştırmaların ve araştırmacıların yokluğu sebebiyle açığa çıkamamıştır. Şanlıurfa ve çevresi bu anlamda hep ihmal edilmiştir.

Harran dergisi bu zenginlikleri çalışmak, düşünen kafaları teşvik etmek, kültüre hizmet etmek amacıyla çıkmıştır. Gücü yettiğince kültürel derlemeler yapacak ve bunu okuyuculara sunacaktır. Şanlıurfa kültürü için çalışan insanların eserlerini gün yüzüne çıkararak okuyuculara sunacaktır. (Harran, 1979, s.1)

Derginin ilk sayfasındaki ilk haber Japonların ülkemizde ilk üniversitenin kurulduğu Harran'da çekimler yaptıklarıdır. Türklerin Müslüman olduktan sonra kurdukları ilk üniversite buradadır. Ancak bakımsızlıktan yıkılmış, her yer harabe halindedir. Yazıda ilk kültür, medeniyet, sanat, bilim, tekniğin bu topraklarda kurulduğu ancak şimdi hepsinin harabeye dönüştüğü vurgulanmakta yetkililerden Harran'a ilgi göstermeleri istenmektedir.

Bu tarihte “Harran daha yeni yola kavuşmuş bir köydür. İlk üniversite haraptır, yerinde sadece bir ilk okul vardır. Harran'daki tapınak-kalede şimdi davar kışlamakta, rasat kulesinde ise serçeler yuva yapmaktadır.” (Harran, 1979, s.2)

Yazı devlet kuruluşlarını Harran'da çalışmalar yapmaya çağırarak sona erer.

Dergide Urfa'da yetişmiş bilginler çokça yer alır. Bu kişiler eserleri ile beraber tanıtılırlar. Urfa folkloruna ait yazılar vardır. Dergide özellikle sanat tarihçisi Cihat Kürkçüoğlu'nun Urfa mekanları ile ilgili çalışmaları görsellerle beraber yer almıştır. İlk sayıda yazarın “Şeyh Yahya Hayati Harranî Türbesi ve Camii” adlı yazısı bulunmaktadır. Kürkçüoğlu'nun yazıları resimlerin yanında mekân çizimleri ile zenginleştirilmiştir. Dergide Urfa tarihi, Urfa'nın kurtuluşu ile ilgili yazılar vardır.

Derginin her sayısında şiirler de vardır. Bu şiirlerden bir kısmı özellikle Urfa konusudur. İlk sayıda M. Atilla Maraş'ın “Harran'a Kaside” başlığı altında bir şiiri vardır. M. Hulisi Kılıçaslan'ın “Nabi'nin Gazelini Tahmis” adlı bir şiiri vardır. Nabi Urfa'nın en meşhur şairi olması açısından dergide sık sık işlenir, şiirlerinden örnekler verilir. İlk sayıda Mahmut Karakaş “Urfalı Şair Nabi'nin Hayrabad Eseri Hakkında” başlıklı bir makale kaleme almıştır. Dergide Urfa'da derlenmiş maniler yer almaktadır. İlk sayıdan başlayarak Urfa ağız sözlüğü derginin birçok sayısında yer bulmuştur. İlk sayıda ve pek çok sayıda Urfa'da derlenmiş hikâyeler de yayımlanmıştır. Dergilerde Urfa ile ilgili kitaplar da tanıtılmışlardır.

Urfa'da gazel geleneği eskiden beri yaygındır. Özellikle sıra gecelerinde gazeller okunması âdettendir. Urfa sıra gecelerinin en tanıdığı şairlerden biri de Yaşar Nezihe Hanım'dır. İlk sayıdan itibaren Nezihe Hanım tanıtılır ve ileriki sayılarda bol bol şiirlerine yer verilir.

11 Nisan 1979 tarihinde yayın hayatına başlayan Harran dergisi 1995 yılına kadar 5 cilt olarak çıkmıştır. Ocak 1995 tarihinde derginin 50. sayısı ve 5. cildi çıkmıştır. Dergi 5. cilt ve 60. sayıda kapanacağına dair herhangi bir yazı olmaksızın sona ermiştir.

Dergide bir kapanış yazısı olmamasına rağmen bu son sayıda M. Adil Oymak tarafından 20. Yıl 60. Sayı adlı bir yazı yayımlanmıştır. Bu yazıda Harran dergisine kadar Urfa'da Balıklıgöl, Nabi, Derya, Anzılha adlı dergiler çıktığı ancak bunların uzun soluklu olmadığı vurgulanır. 1979 yılında çıkıp 1995 yılına kadar beş yıl devam eden Harran dergisi Urfa'nın en uzun soluklu dergilerinden biri olmuştur. Harran dergisi beş yıl boyunca Urfa'nın kültürüne, şiirine, edebiyatına, tarihine, mekânlarına, arkeolojisine, folkloruna, müziğine vs. hizmet etmiş; bir okul, bir ekol olmuştur. Pek çok değerli yazar hiçbir maddi karşılık beklemeden Harran dergisinde yazmış, çalışmalarını yayımlamışlardır. Bu yazıda Harran dergisine emeği geçen yazarından, abonelerine pek çok isimden hayırla bahsedilmiştir. Bu yazı aslında isimsiz bir veda yazısı gibidir.

### **Nüzhet Erman ve *Hem Hürriyet Hem Ekmek* kitabı**

Nüzhet Erman, 1974 yılında kendi imkanlarıyla *Hem Hürriyet-Hem Ekmek* adlı şiir kitabını çıkarmıştır. Bu şiir kitabında Anadolu insanı, bağımsızlık, sevdâ, muhabbet, hak, hürriyet, fakirlik konularını işlemiştir. Şiirlerinin arasında Mithat Paşa, Namık Kemal, Nedim, Orhan Veli, Aşık Garip, Köroğlu, Karacaoğlan hakkında yazılmış şiirler de vardır. Kitapta Anadolu'nun bazı mekânları da işlenmiştir. Nevşehir, Mardin, Cizre, Keban, Karadeniz, Şanlıurfa bu mekânlar arasındadır. Kitabın 85. Sayfasında Urfa'dan bahseden Harran Üniversitesi adlı şiir bulunmaktadır.

## Nüzhet Erman ve Harran Dergisi

Nüzhet Erman'ın Harran Üniversitesi adlı şiiri Harran dergisinin 2. cilt, Nisan 1980 tarihli 13. sayısında yayımlanmıştır. Bu sayı derginin ikinci yılının birinci sayıdır. Şiir 9. sayfada yayımlanmıştır. Nüzhet Erman'ın Harran Üniversitesi şiiri ilk olarak 1974 yılında *Hem Hürriyet Hem Ekmek* adlı kitabında yayımlanmıştır. Harran dergisi bu şiiri 1980 yılında yayımladığına göre muhtemelen şiir kitapta görülerek dergiye alınmıştır.

## Harran Üniversitesi'ni Kurma Derneği ve üniversitenin kuruluşu

Urfa'da ilk yüksek öğretim okulu 1975 yılında eğitime başlayan Urfa Eğitim Enstitüsü'dür. Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan bu okul, şimdiki üniversitenin Yenişehir Yerleşkesi de olan yatılı Kız Öğretmen Lisesi'nde hizmet vermekteydi. Bu okulun ilk müdürü Adnan Evrensel idi. Adnan Evrensel kısa süre görev yaptıktan sonra yerine Abdulkadir Hamalı atanmıştır. Bu okul 1979 yılında kapanmıştır.

1976 yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak Urfa Meslek Yüksekokulu açılmıştır. Salih Önen'in ilk müdürü olduğu bu okulun Sağlık Bilimleri, Gıda Teknolojisi, Bağ Bahçe Bitkileri bölümleri vardı. Bu okul 1983 yılında Dicle Üniversitesine bağlı Urfa Ziraat Fakültesi'ne bağlanmıştır.

1974 yılında Urfa'da Harran Üniversitesi adıyla bir üniversitenin kurulması için "Harran Üniversitesi'ni Kurma Derneği" faaliyetlerine başlamıştır. Kurucular listesi; Zübeyir Yetik, Mehmet Kayacan, Mehmet Oymak, İbrahim Halil Çelik, Halil Soran, Adil Saraç, Abdulkadir Subaşı, Ali Bahçıvan, Ahmet Halıcı, Ahmet Apaydın, Hikmet Parmaksız, Bakır Yavuz ve M. Emin Ergin'den oluşmuştur. Derneğin başına İbrahim Halil Çelik getirilmiştir. Sekreter Mehmet Oymak olmuştur.

Bu müracaat, çağlar öncesinde üniversiteye sahip bir şehrin yeniden bir üniversiteye kavuşma arzusunun görünür hale gelmiş şeklidir. Dönemin entelektüelleri ve bürokrasisinin destek verdiği bu hareket şehrin bir üniversite arzusunun kuvvetli bir ifadesiydi. Şanlıurfa ilme, sanata, akademiye susamış bir şehirdi. Bin yıl önce Harran'da kurulan üniversite bu dernekle ete kemiğe bürünmüş bir halde tekrar gündeme gelmiştir. Kurucular kendi ceplerinden on ikişer lira vererek şahsi bir menfaatten ve siyasetten uzak bu derneğin kuruluş masraflarını karşılamışlardır.

16.12.1975 tarihinde Vali Galip Demirci tarafından eski adliye binası Harran Üniversitesi Kurma Derneği'ne tahsis edildi. Urfa'da öncelikle veterinerlik, edebiyat, mühendislik, mimarlık, ilahiyat fakülteleri ve musiki konservatuvarı kurulması için çalışmalara başlandı. Urfa Harran Üniversitesi adlı broşür çalışmaları yapıldı. Afişler, pankartlar hazırlandı

11.4.1976 tarihinde Urfalı olan Prof. Dr. Abdulkadir Karahan, Harran Üniversitesi ile ilgili konferans vermeye Urfa'ya davet edildi. Büyük ilgi gören konferansını verdi. Diyarbakır (O zamanki adı) ve Erzurum Üniversiteleri ve siyasilerle temaslar başladı. Ziraat Fakültesi'nin öncelikli olarak kurulması için raporlar hazırlandı. Diyarbakır Üniversite senatosu kendilerine bağlı bir Ziraat Fakültesi'nin Urfa'da kurulması için senato kararı çıkardı. Prof. Dr. Hüseyin Apan Ziraat Fakültesi'nin İlk ve aslı dekanı olarak atandı.

04.06.1977 tarihinde Urfa Ziraat Fakültesi'nin temeli atıldı. Akçakale yolu üzerindeki sahaya ilk harç konuldu. Bina tamamlanıncaya kadar geçici olarak Urfa Kız Sanat Enstitüsü binası fakülteye tahsis edildi. Mevcut enstitü yeni enstitü binasına taşınana kadar geçici olarak halen boş olan Ticaret Lisesi binasının üst katı tümüyle Urfa Ziraat Fakültesi'ne tahsis edildi. Gerekli araç, gereç ve malzemeler



rektörlük, valilik ve dernek tarafından sağlandı. Öğretim üyeleri için binalar kiralandı. Üniversitenin kurulmasında zamanın Tarım ve Köy işleri Bakanı Necmettin Cevherinin önemli katkıları olmuştu.

Daha sonra, Ziraat Fakültesi'nin ardından 1984 yılında Diyarbakır Üniversitesine bağlı Mühendislik Fakültesi kurulmuştur. 1988 yılında Gaziantep Üniversitesine bağlı İlahiyat Fakültesi kurulmuştur.

Bu birimler 09.07.1992 tarih ve 3837 sayılı kanunla Harran Üniversitesine bağlanmış ve böylelikle Harran Üniversitesi kurulmuş, kurucu rektör olarak Prof. Dr. Servet Armağan atanmuştur. Ayrıca Fen-Edebiyat, Tıp Fakültesi, şanlıurfa Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Sosyal, Fen ve Sağlık Bilimleri Enstitüleri kuruluş kanununda yer almıştır.

11.07.1992 tarih ve 21281 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 2809 sayılı kanunun ek 6. maddesi ile Harran Üniversitesi kurulmuştur. 1994 yılında Siverek, Hilvan, Suruç, Birecik, Viranşehir ve Bozova Meslek Yüksekokulları; 1995 yılında ise Veteriner Fakültesi, iktisadı ve İdari Bilimler Fakültesi ile Akçakale ve Ceylanpınar Meslek Yüksekokulları; açılmıştır. Daha sonra Harran Üniversitesi farklı fakülte, enstitü, araştırma merkezleri ile büyümeğe devam etmiştir. (A. Cihat Kürkçüoğlu, 2013, s.86/90)

### **Nüzhet Erman'ın Harran Üniversitesi adlı şiiri**

Bu şiir Erman'ın *Hem Hürriyet Hem Ekmek* adlı kitabının 85. Sayfasında yayımlanmuştur. Kitap Ankara'da 1974 yılında Bilgi Basımevinde kendisi tarafından bastırılmıştır. Kitabın üzerinde herhangi bir yayınevi adı bulunmamaktadır.

Harran Üniversitesi<sup>2</sup>

“Ana-baba-herşey  
urfalarda güneş”

Güneşin padişah olduğu Harran Ovasında  
Ceylândır ince güzel - ekindir taze çiçek

Hadi gündüzler geçer diyelim  
O aysız geceler nasıl geçecek

Güme giden tarih - cascavlak bir coğrafya  
Toz bulutu - çamur damlar - tezek ve sinek

Şafaklara tapıldı bu çemberde - kuvvete tapıldı  
Yüreklerden korku eksilmedi - başucunda tüfek

<sup>2</sup> Şiir, noktalama işaretleri ve tirelemeler kitapta olduğu gibi aynı şekilde yazılmıştır.

Sayısı bilinse bile - ismi bilinmez

Kız dediğin ne ki - ille erkek

Arpa boyu kadar hep - aldıkları yol

Anadolu kağını - nesiller tekerlek

Ama tek keyif tokluk değil - bu yalan dünyada

Yetmedi mi suyu çanakta - ağacı resimde görmek

Hem tuz - tütün - şeker gibi - güzel günleri

Sanma ki sürmeli develer getirecek

Sanma ki kel tepeleri yeşerten - suya ve güle boğan

Yeni bir Hazreti İbrahim gelecek

Bir okul gerek bize - kardeşçe yaşamının

Otların ve yağmurun ilmini öğretecek

“Ya bu deveyi güdeceğiz - ya gideceğiz bu diyardan”

Bu işte - kısaca - kaskatı gerçek

Yok uyku - durak - sana - bana - bize

Harran üniversitesi açılıncayadek (Erman, 1974, s.85/86)

### **Şiirin çözümlenmesi**

Nüzhet Erman'ın *Hem Hürriyet Hem Ekmek* kitabı 1974 yılında basıldığına göre Urfa'da Harran Üniversitesi kurma çalışmaları ile hemen hemen örtüşmüştür.

Kızı Filiz Erman'ın anlattığına göre, Nüzhet Erman Keban barajının açılışında Nevşehir valisidir. Bu açılışa protokolde katılır. Bu açılışa ailesi ve kızı Filiz Erman da vardır. Ardından Urfa, Diyarbakır, Mardin, Gaziantep, Adana'yı gezerek Nevşehir'e dönerler. (Immich,2019 s.257)

Erman'ın Urfa'da kalıp kalmadığı tespit edilememekle beraber şiirdeki tasvirlerden gelip gördüğünü, bizzat gözlemlediğini çıkarabiliriz. Erman, Git Cizre'yi Gör adlı şiirinde de bölgenin yoksulluğunu, geri kalmışlığını anlatmıştır.

Harran Üniversitesi, ismini Urfa'nın ilçesi olan Harran'da kalıntıları bulunan eski üniversiteden almıştır. Bu bölge eğitim ve kültür açısından 500'lü yıllardan sonra cazibe merkezi haline gelmiştir. Pek çok Yunanlı filozof Harran'a gelmiş burada ders vermişlerdir. İslamiyet'ten önce kurulan Harran Okulu bu bölgede etkili olmuştur. Şehir 639'da Müslümanlar tarafından fethedildikten sonra Harran Okulu din ve fen ilimleri ile devam etmiş, büyüyerek gelişmiştir. Harran'ın önemli bir eğitim merkezi oluşu

Emeviler ve Abbasiler dönemlerinde de devam etmiştir. Bilhassa Batı'da zulme uğrayan her milletten bilim adamları bu bölgelere gelerek çalışmalarını rahatça sürdürebilmişlerdir. (Ekinci, 2013, s.32)

Nüzhet Erman henüz Harran Üniversitesi'nin kurulmadığı ancak bir derneğin olduğu ve kurulması için çalışmaların yapıldığı bir dönemde bu şiirini yazmıştır. Şiirin başlığı Harran Üniversitesi'dir. Başlığın hemen altında "Ana-baba-herşey urfalarda güneş" alıntısı vardır. Şanlıurfa Türkiye'nin en sıcak ve güneş alan şehirlerinden birisidir. Özellikle yaz aylarında sıcaklık ve güneş zaman zaman hayatı durduracak kadar etkili olur. Her yer çöl sıcakları ile kavrulur. Şair henüz şiire başlamadan önce güneşe vurgu yapar. Güneşin Urfa'da ana, baba ve her şey olduğunu söyler.

Harran Üniversitesi şiiri ikişer mısralık beyitler halinde yazılmıştır. Şiirin ilk beyti güneş kelimesi ile başlar. Harran Ovası'nın padişahı güneştir. Harran Ovasında ince güzel ceylanlar dolaşmaktadır. Ekinler taze çiçekler gibi güzeldir. Bu ilk beyit olumludur. Güneşin padişah olması Urfa'nın sıcaklığına vurgu yapar. Ancak bu padişah kelimesinden yola çıkılarak olumlu, güzel bir durumdur. Güneş Urfa'ya hayat verir, ekinler olgunlaşır ve çiçekler biter.

Bu sıcak iklimde gündüzler bir şekilde iş, güç ile geçmektedir. Özellikle yaz ayı çiftçilerin çalışma mevsimidir. İnsanlar tarlalarında çalışır, mahsullerini toplarlar. Ancak aysız geceler bir türlü geçmek bilmemektedir. Şair "O aysız geceler nasıl geçecek" sorusuyla Urfa'nın sıcak, uzun gecelerine atıfta bulunmaktadır. Ayın olduğu gecelerde insanlar yapacak bir şeyler bulurlar. Ama aysız, karanlık gecelerin geçmesi sıkıntılıdır.

Nüzhet Erman üçüncü beyitte Şanlıurfa'yı eleştirmeye başlar: Burada tarih güme gitmiştir. Yani Urfa şehrinin insanları bir zamanların şanlı tarihine sahip çıkamamışlardır. Bir zamanlar ilim yuvası olan şehir bugün toz bulutu, çamur, tezek ve sineklerle boğuşmaktadır. Damlar çamurdandır. Coğrafya çıplaktır, özensizdir, dağıktır. Şehir bilhassa yazın sıcaklarında daha da kasavetli bir hal almaktadır.

Üçüncü beyitteki tarih, coğrafya ve mekân eleştirisinden sonra, dördüncü beyitte güce tapınmak eleştirilir. Şafaklara tapıldı denilerek, güneşle gelen güç kastedilir. Bu coğrafyada güç her yeri kaplamıştır. Urfa'da güce tapılır. Bu yüzdendir ki yüreklerden korku eksilmez. İnsanlar başuçlarında tüfeklerle uyurlar. Bu şehirde her an bir saldırı, çatışma, ölüm kol gezmektedir. Kardeş kardeşi kırmaktadır. İnsanlar âdeta her türlü gücün, silahın, paranın, malın kölesi olmuşlardır.

Beşinci beyitte şehirdeki insanların erkek çocuk tutkusu eleştirilir. Şiirin yazıldığı yıllarda Urfa daha bir tarım, hayvancılık toplumuymuştu. Dolayısı ile ailelerin güce ve bu gücün somut sembolü olan erkek çocuklarına ihtiyacı vardı. Aileler, aşiretler arasındaki güç, otorite, toprak, namus kavgaları için de çok miktarda erkek çocuğa ihtiyaç vardı. Böylelikle bölgede kız çocukları hep ikinci plana atılmışlardı. Aileler erkek çocuk umuduyla pek çok kız çocuk sahibi olmuşlardı. Bunların sayısı bellidir. Pek çok ailede beş on kız çocuğu bulunur. Ama bunlar kimliksiz çocuklardır. Kız oldukları için isimleri ve kimlikleri bilinmez, önemsizdir.

Altıncı beyitte Anadolu'da hayatın hep ağır aksak devam ettiği vurgulanır. Burada ancak bir arpa boyu kadar yol alınabilmektedir. Anadolu kağnı gibidir. Nesiller tekerlek gibidir. Bu kağnı üstündeki yük ile insanları ezmektedir. Hayatın zorlukları her yeredir. İnsanın efendi olması gereken bu topraklarda coğrafya ve iklim insanları hantallaştırmaktadır.

İnsanlar Urfa'da karnını doyurma, geçim derdindedirler. Şair bu yalan dünyada tek keyfin karın tokluğu olmadığına vurgu yapar. Artık suyu çanakta, ağacı resimlerde görmek yetmiştir. Erman, yedinci beyitte

şehrin susuzluğunu ve ağaçsızlığını dile getirir. Suyu az olan şehrin yeşilliği de yoktur. İnsanlar da bu hale razıdır. Hemen yanlarından dünyanın en büyük nehirlerinden Fırat boşa akmaktadır. Şair onları çalışıp bu halden kurtulmaya teşvik eder.

Erman, “Tuz, tütün, şeker gibi güzel günleri sanma ki sürmeli develer getirecek.” sözü ile insanların çalışması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Güzel günleri başkalarından, başka şeylerden beklememek lazımdır. Güzel günler için çalışmak, gayret etmek, elimizi taşın altına koymak hepimizin boynunun borcudur. İnsana düşen çalışmaktır. Şehrin ve insanların kalkınması için gayret etmek, durmadan dinlenmeden çalışmak gereklidir. Bolluğu, zenginliği bize başkaları getirecek değildir.

Şaire göre artık kel tepeleri yeşerten, suya ve güle boğan yeni bir Hz. İbrahim gelmeyecektir. Hz. İbrahim Urfa'nın sembol ismidir. Kur'an'ın en çok bahsettiği peygamberlerden birisidir. Hz. İbrahim üç din için de en önemli peygamberlerdendir. Tevrat, Zebur ve İncil'de de geçer. Urfalılar Hz. İbrahim'in Urfa'da doğduğunu kabul ederler. Yine burada Nemrut tarafından ateşe atılmıştır. Ancak Allah o ateşi gül bahçesine, balıklarla dolu göle çevirmiştir. Bu beyitteki su ve gül sembolleri buradan gelmektedir. Erman artık bir daha Hz. İbrahim gelmeyecek diyerek insanları şehirlerine sahip çıkmaya davet ve tahrik etmektedir. Herkesin bir Hz. İbrahim olmasını istemektedir. (Harman, 2000, s.272/273)

Şair son üç beyitte sözü bir üniversite ihtiyacına getirmektedir. Bütün bu olumsuzlukları aşabilmek için Urfa'ya bir üniversite gerekmektedir. Ancak bu üniversite insanlara kardeşçe yaşamayı öğretecektir. Otların ve yağmurun ilmini öğretecektir. Kardeşçe yaşamak ile sosyal bilimlere, ot ve yağmur ilmi ile de fen bilimlerine atıf yapılmaktadır. Erman, kardeşlik için sosyal bilimlerin bilinmesine, tarım arazilerinden maksimum istifade etmek için de fen ilimlerine ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır. Şaire göre başka şansımız yoktur. Ya bu deveyi güdeceğiz veya bu diyardan gideceğiz.

Son beyitte ise Erman, Harran Üniversitesi açılıncaya kadar dur durak bilmeden çalışmak gerektiğini vurgular. Urfa'ya bir üniversite kurmak için bıkmadan, usanmadan çalışılmalıdır. Çünkü şehrin gelişmesi, fakirlikten, kötü halden kurtulmasının yolu bir üniversitenin kurulmasından geçmektedir. Sosyal ve fen ilimleri ile süslenmiş bir üniversite ancak cahilliği yenebilecek, kardeşliği, refahı tesis edebilecektir.

Nüzhet Erman'ın bu isteği yıllar sonra Harran Üniversitesi'nin kurulması ile gerçekleşmiştir.

## Sonuç

Nüzhet Erman, hem vali hem de şair olan bir kişiliktir. Valiliği sürecinde pek çok şehre uğramıştır. Bunlardan birisi de Urfa'dır. Erman, bu Urfa izlenimlerini Harran Üniversitesi adlı bir şiirine dökmüştür. Bu şiir Şanlıurfa'da yayınlanan Harran, Kültür ve Folklor Dergisi adlı dergide yayımlanmıştır. Harran dergisi 11 Nisan 1979 tarihinde yayın hayatına başlamıştır. Dergi 1995 yılında 5. cilt ve 60. sayıdan sonra tekrar yayımlanmamıştır.

Harran dergisi 20 yıl boyunca Urfa'nın kültürüne, şiirine, edebiyatına, tarihine, mekânlarına, arkeolojisine, folkloruna, müziğine vs. hizmet etmiş; bir okul, bir ekol olmuştur. Dergide pek çok mahallî ve ulusal yazarın çalışmaları, araştırmaları, edebî ve kültürel ürünleri yayımlanmıştır.

Nüzhet Erman'ın Harran Üniversitesi adlı şiiri 1974 yılında *Hem Hürriyet Hem Ekmek* adlı kitabında yayımlanmıştır. Daha sonra bu şiir Harran dergisinin 2. cilt, Nisan 1980 tarihli 13. sayısında yayımlanmıştır.

1974 yılında Urfa'da Harran Üniversitesi adıyla bir üniversitenin kurulması için "Harran Üniversitesi'ni Kurma Derneği" kurulmuştur. Bu dernek yönetimi dönemin valisinin de katkılarıyla şehrin entelektüel isimlerinden oluşmuştur. Dernek kurulduğu andan itibaren Diyarbakır, Antep, Erzurum, Ankara gibi şehirlerdeki üniversitelerle ve devrin siyasetçileriyle irtibatlar kurarak Urfa'da bir üniversitenin kurulması için çalışmışlardır. Bu çalışmalar sonunda şehirde önce yüksek okullar sonra da Dicle Üniversitesine bağlı Urfa Ziraat Fakültesi, ardından mühendislik, ilahiyat fakülteleri ve nihayet 1992 yılında Harran Üniversitesi kurulmuştur.

Nüzhet Erman'ın Harran Üniversitesi adlı şiiri fütürist bir sezgiyle üniversitenin kurulmasından yaklaşık 18 yıl önce yayımlanmış olmasıyla önemlidir. Erman, vali ve şair kimliği ile böyle bir oluşuma yıllar öncesinden katkıda bulunmuştur. Şiirin ismi ile 18 yıl sonra kurulan üniversitenin isminin de örtüşmesi ayrıca ilginçtir.

Harran Üniversitesi şiiri ikişer mısralık beyitler halinde yazılmıştır. Erman şiirine önce şehrin olumsuzluklarını anlatmakla başlamıştır. Urfa çok sıcak ve güneşli bir şehirdir. Bir zamanların ilim merkezi olan şehir bugün toz bulutu, kirlilik, tezek ve sineklerle boğuşmaktadır. Bu topraklar yıllarca ihmal edilmiştir. Kardeş kavgaları, güçlünün zayıfı ezmesi sürüp gitmiştir. Savaşlar, ölümler hiç bitmemektedir. Kız çocukları hep ihmal edilmiştir. Öyle ki kızların sayıları bilinse bile adları bilinmemektedir. Bu coğrafyada kız çocukları kimliksizdir. Buralarda hayat hep yavaş ilerler, güneşin yakıp kavurduğu zamanlarda durma noktasına gelir. İnsanlar geçim derindedir. Karınlarının doyması en önemli problemlerdir. Su ve ağaç, yeşillik çok azdır.

Erman Urfa'nın bütün bu olumsuzluklarını saydıktan sonra insanları çalışmaya, gayrete davet eder. Zira artık onları kurtaracak bir Hz. İbrahim gelmeyecektir. İnsanlar kendi gelecekleri için kendileri çalışmalıdırlar.

Şair, Urfa'nın ve insanların kurtuluşunu eğitimde, bir üniversite kurulmasında görmüştür. Ancak sosyal ve fen bilimlerinin okutulduğu bir üniversite bu problemlerin üstesinden gelebilir.

Erman, Harran Üniversitesi adını verdiği bu şiirinde fütürist bir bakış açısıyla sanki geleceği görmüş, 1992 yılında kurulan Harran Üniversitesi'nin müjdesini vermiştir.

### Kaynakça

- Aras, S. (2011). *Nüzhet Erman Hayatı Sanatı Eserleri*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Çınarlı, M. (1979). *Sanatçı Dostlarım*, İstanbul: Ötügen Neşriyat.
- Ekinci, A. (2013). *Harran Üniversitesi, 20. Yıl Hatıra Kitabı*. Ankara: HRÜ Basın-Yayın Birimi.
- Emiroğlu, Ö. (2000). *Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatında Hisar Topluluğu ve Edebî Faaliyetleri*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Erman, N. (1974). *Hem Ekmek Hem Hürriyet*, Ankara: Bilgi Basımevi.
- Güler, A. (2014). *Nüzhet Erman, Hayatı, Sanatı ve Şiirleri*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Gaziantep.
- Harman, Ö. F. (2000). *TDV İslâm Ansiklopedisi*, İbrahim, 21.C., İstanbul.
- Immich, F. E. (2019). *Ölüm Herşeyi Silmez*, Ankara: Dorlion Yayınları.
- İsimsiz, (1979). *Harran Kültür ve Folklor Dergisi*, Şanlıurfa: Güneydoğu Matbaası.
- İsimsiz, <http://nuzheterman.com/>

Kürkçüoğlu, A. C. (2013). *Harran Üniversitesi, 20. Yıl Hatıra Kitabı*. Ankara: HRÜ Basın-Yayın Birimi.

Yetiş, K. (2007). *Dönemler ve Problemler Aynasında Türk Edebiyatı*, İstanbul: Kitabevi.

## 22. Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde geliştirilen Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programlarında dünya edebiyatının öğretimi

Fatih VEYİS<sup>1</sup>

Büşra YALÇIN<sup>2</sup>

Ayşegül KAYAR MUSLU<sup>3</sup>

**APA:** Veyis, F. & Yalçın, B. & Kayar Muslu, A. (2023). Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde geliştirilen Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programlarında dünya edebiyatının öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 355-377. DOI: 10.29000/rumelide.1316153.

### Öz

Milletlerin kendi toplumlarına ait gelenek, görenek ve kültürlerinden beslenen edebî yaratılar milli bir edebiyatı oluştururken tüm dünya milletlerinin edebî eserlerinin oluşturduğu genel çerçeve ise dünya edebiyatı kavramıyla karşılanmaktadır. Türk milli eğitim sistemi içerisinde ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin dünya edebiyatını tanıyabilecekleri ders Türk dili ve edebiyatı dersidir. Bu durumdan hareketle bu çalışmada yapılandırmacı öğretim yaklaşımı temel alınarak hazırlanan yakın dönem Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programlarında dünya edebiyatına ne derece ve şekilde yer verildiği incelenmiştir. Araştırma durum çalışması deseniyle yürütülmüş ve 2005, 2011, 2015, 2017 ve 2018 yıllarında hazırlanan öğretim programlarında yer alan dünya edebiyatı ile ilgili veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. 2005 ve 2011 programlarında amaç, metin seçimi ve kazanım konularında dünya edebiyatı ile ilişkilendirilebilecek veriler bulunmakla birlikte dünya edebiyatı öğretiminin sınırlı ve yüzeysel olduğu, Türk edebiyatını tür, içerik ve zihniyet açısından etkilemesi yönüyle Batı edebiyatına yönelik kazanım ve etkinliklere yer verildiği görülmüştür. 2015 ve sonrasındaki programlarda metin ve tür merkezli planlamaya geçilmesiyle birlikte belirli türlerde dünya edebiyatından metinlere yer verilmesi noktasında daha somut ve planlı bir düzenleme söz konusudur. 2015 programında dünya edebiyatından yer verilen metinler masal/fabl, destan/efsane, roman, deneme ve söylev türündedir. Bu planlamaya göre programda dünya edebiyatından 5 metin türünden alınacak 6 edebî metne yer verilirken 2017 ve 2018 programlarında bu türlere şiir, tiyatro, mektup/e-posta, hikâye de eklenerek toplamda 9 farklı türden 10 metne yer verilmiştir. İncelenen programlarda dünya edebiyatının öğretimi konusunda zamanla nicelik ve nitelik açısından gelişim olduğu görülse de programlarda dünya edebiyatı öğretimi bir sanat eğitimi yaklaşımıyla değil, Türk edebiyatı geleneğini nasıl etkilediğini karşılaştırmalı metin çalışmaları yoluyla göstermek amacıyla yer almaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Türk dili ve edebiyatı eğitimi, dünya edebiyatı, öğretim programı, yapılandırmacı yaklaşım.

<sup>1</sup> Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi (Erzurum, Türkiye), fatih.veyis@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4874-7643 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 04.04.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316153]

<sup>2</sup> YL Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Erzurum, Türkiye), nebus25@hotmail.com ORCID ID: 0000-0003-3180-4215

<sup>3</sup> Öğr. Gör., Bayburt Üniversitesi, Rektörlük, Ortak Dersler Bölümü (Bayburt, Türkiye), aysegulkayar@bayburt.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5550-7357

## Teaching world literature in Turkish Language and Literature curriculums developed within the framework of constructivist

### Abstract

While the literary creations fed by the traditions, customs and cultures of the nations' own societies constitute a national literature, the general framework formed by the literary works of all the world nations is met with the concept of world literature. In the Turkish national education system, the course in which students can get to know world literature at secondary level is Turkish language and literature course. Based on this situation, it has been examined to what extent and how world literature is included in the recent Turkish literature teaching programs prepared on the basis of the constructivist teaching approach. The research was conducted with a case study pattern and the data on world literature included in the curriculum prepared in 2005, 2011, 2015, 2017 and 2018 were analyzed and evaluated using the descriptive analysis technique. Although there are data that can be associated with world literature on purpose, text selection and acquisition in 2005 and 2011 programs, it has been observed that world literature teaching is limited and superficial, and that it includes acquisitions and activities for Western literature in terms of affecting Turkish literature in terms of genre, content and mentality. With the transition to text and genre-centered planning in 2015 and later programs, there is a more concrete and planned arrangement in terms of including texts from certain genres from world literature. The 2015 program is in the genres of fairy tales/fables, epics/legends, novels, essays and speeches. According to this planning, 6 literary texts from 5 text types from world literature were included in the program, while in 2017 and 2018 programs, poetry, theater, letter/e-mail, and story were added to these genres, and a total of 10 texts from 9 different genres were included. Although it is seen that there has been an improvement in terms of quantity and quality in the teaching of world literature in the examined programs, world literature teaching in the programs is not included with an art education approach, but in order to show how it affects the Turkish literature tradition through comparative text studies.

**Keywords:** Turkish language and literature education, world literature, curriculum, constructivist approach

### Giriş

Milletlerin kendi toplumlarına ait gelenek, görenek ve kültürlerinden beslenen edebî yaratılar milli bir edebiyatı oluştururken tüm dünya milletlerinin edebî eserlerinin oluşturduğu genel çerçeve ise dünya edebiyatı kavramıyla karşılanmaktadır. Milletleri tanımının en önemli araçlarından biri de onların edebî yaratılarını okumak ve incelemektir. Bu açıdan dünya edebiyatı kavramı, kapsamı itibarıyla edebî eser vermiş olan tüm kültürleri içerisine alan geniş bir kavramdır. Bu yönüyle toplumların milli edebiyatları dışındaki edebî ürünlerle tanışmaları uluslararası düzeyde bir kültürel farkındalığın ve düşünce zenginliğinin oluşmasına yardımcı olmaktadır. Milli edebiyat ve dünya edebiyatı kavramları ilk bakışta birbiriyle çelişen kavramlar gibi görünmekle birlikte gerçekte birbirini destekleyen ve tamamlayan iki kavramdır (Sebuktekin, 2006, s. 13).

“Dünya edebiyatı” ifadesinin bir kavram olarak kullanılması ve yaygınlaşması süreci Goethe ile anılmaktadır. Goethe'nin 31 Ocak 1827 tarihinde Johann Peter Eckermann ile yaptığı görüşmeye ait kayıtlarda şu ifadeler yer evrildiği görülmektedir:



Gittikçe daha iyi görüyorum. Şiir, insanlığın evrensel ortak malıdır, her yerde ve her zaman binlercesi, yüzlerce insan tarafından ortaya koyulur. (...) Bu nedenle yabancı ulusların neler yaptığını incelemekten hoşlanırım, herkese de bunu yapmasını öneririm. Şimdilerde ulusal edebiyat sözü pek fazla bir şey ifade etmiyor. Dünya edebiyatı (weltliterature) sözü yakındır ve bu çağın gelişini hızlandırmak için de herkes kendine düşeni yapmalı (Eckermann, 2007, s. 219).

Goethe'nin dünya edebiyatını anlamlandırma çabalarına bakıldığında dünya edebiyatının uluslararası fikir alışverişinin yanında yazar ve metin arasında da bir alışverişini mümkün kıldığı anlaşılmaktadır. Dünya edebiyatı metinleri aracılığıyla yerel olandan evrensel olana ulaşmak ve başka dillerin ve edebiyatların varlığının farkına varılmasının önemine işaret edilmektedir.

İbrişim (2016), Goethe'nin dünya edebiyatına yönelik bu ifadelerinin pek çok tartışmayı da beraberinde getirdiğini belirtmektedir. Buna göre Goethe "dünya edebiyatı" ifadesi ile dünya çapında zamana dayanıklı eserlere bir gönderme yapmakta, okur ve eleştirmenlerin "klasik" olarak değerlendirdikleri eserleri kastetmektedir. Klasik edebiyat eserleri, "yazıldığı toplumu şekillendiren, aradan geçen zamana rağmen eskimeyen, sadece yazarının ait olduğu topluma değil, genel okuyucuya hitap eden eserler olarak her toplumda 'değerli' kabul edilen sanat eserleridir." (İsen Durmuş, 2011, s. 930). Bu açıdan dünya edebiyatı içerisinde öncelikle ele alınan metinleri klasikler oluşturmaktadır.

Buna karşın, dünya edebiyatı kavramının tam olarak hangi edebiyatları içine alıp hangilerini dışarda bıraktığı konusu tartışmalı olarak görülmektedir. Aliyev (2019, s. 2034), dünya edebiyatı kavramının "farklı ulusların ortak edebî mirası" şeklinde anlaşıldığını ancak buna karşın "ortak edebî miras sayılan, çeşitli dillere çevrildikleri ve okundukları hâlde bir türlü 'dünya edebiyatı' çatısı altında yer alamayan" çok sayıda eser ve yazar bulunduğunu ifade etmektedir. Sonuçta söz konusu kavramda yer alan "dünya" ifadesinin hem mekânsal hem de zamansal açıdan anlaşılması gereken bir ifade olduğunu belirtmektedir.

Dünya edebiyatı kavramından yalnızca evrensel, ulus ve kültür üstü, ortak edebî miras anlaşılmalı, bu kavramın aynı zamanda "zaman ve mekân üstü" bir değere, bir konuma yükselmiş edebiyat eserlerini de kapsadığı unutulmamalıdır. Burada kastedilen "dünya" kavramı hem zamansal açıdan hem de mekânsal açıdan ortaklık taşıyan bir olgu gibi anlaşılmalıdır. Yani zaman ile mekân bakımından ulusların ortak malı olan eserler "dünya edebiyatı" külliyyatına girme şansı kazanmaktadır (Aliyev, 2019, s. 2034).

Bir edebî eserin zaman ve mekân açısından uluslararası bir sınıra ulaşması ise edebî eserlerin çevirisi konusunu gündeme getirmektedir. Damrosch (2003), dünya edebiyatının çok kültürlü ve dolayısıyla çok zamanlı yapıya sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu açıdan dünya edebiyatı aynı zamanda parçalıdır ve hem maddi hem de manevi açıdan sınırları değişkendir. Dünya edebiyatı bu sebeple çeviriler aracılığıyla anlam kazanmakta, başka diller ve kültürler ile buluşarak zenginleşmekte ve kendini dönüştürmektedir.

Farklı ülke ve kültürlerin edebî eserlerini okuyabilmek ve bu kültürler hakkında bilgi sahibi olmak çeviriler sayesinde mümkün olabilmektedir. Çeviri, hem edebiyatlar arası etkileşimi sağlama hem de ülke edebiyatlarının zenginleşmesi bakımından önemlidir. Çeviriler sayesinde, karşılaştırmalı çalışmalar yürütülebilmekte; edebiyatlar arasındaki etkileşim, benzerlik ve farklılıklar saptanabilmektedir. Sonuçta okurların büyük bir kısmı, klasik eserleri çeviriler sayesinde okuyabilmektedir. Bu sebeple dünya edebiyatından söz edebilmesi için çevirilere gerek duyulmaktadır (Sağlam, 2014, s.88 ). Edman'a (2019, s. 663) göre "çeviriler sadece birebir metin çevirisi şeklinde olmayıp, âdeta birer kültür veya ulus çevirisine dönüşmektedir." Böylece konuşulan diller farklı olsa dahi çeviri vasıtasıyla ulusal eserlere dünyanın her yerinden insanların rahatlıkla ulaşabilmesi, bu eserlerden istifade edebilmesi ve ortak bir paydada buluşabilmesi mümkün olmaktadır.

Dünya edebiyatı genel anlamda iki başlıkta incelenmektedir: Doğu edebiyatı ve Batı edebiyatı. Edebî eserlerin incelenmesinde bu şekilde bir ayrıma gidilmesinin temelinde kültürel açıdan ortaklıkların etkili olduğu görülmektedir. Buna göre Batı edebiyatı çatısı altında ürün veren milletler arasında tarihi süreç içerisinde Eski Yunan ve Latin edebiyatından beslenen ortak bir duyuş ve düşünüşe sahiptir. Doğu edebiyatı kapsamında değerlendirilen milletlerin de benzer şekilde tarihî ve dinî açıdan ortak bir kültürden beslenen estetik bir duyuşa sahip oldukları söylenebilir (Gökçe, 2019).

Goethe, dünya edebiyatının kaynağını Roma ve Yunan edebiyatlarında görmekte ve bu edebiyatlara daha fazla önem verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu düşünceden dünya edebiyatı ifadesi ile daha çok Batı edebiyatlarının işaret edildiği anlaşılmaktadır. Günümüzde de dünya edebiyatı denildiğinde özellikle Batı kaynaklı olmak üzere bazı ulusların eserlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Altunbay (2017, s. 440), Türkçe öğretmen adayları üzerine yaptığı bir araştırmada öğretmen adaylarının en son okudukları yabancı kitapların ağırlıklı olarak Amerikan, Rus, İngiliz, Fransız, Alman, Brezilya ve İrlanda edebiyatlarına ait eserler olduğunu tespit etmiştir. Buna karşın dünya edebiyatı ile ilgili diğer tanım ve açıklamalara bakıldığında dünya edebiyatı kavramını belli başlı uluslara ait edebiyatlarla sınırlandırmanın doğru bir yaklaşım olmadığı anlaşılmaktadır.

Dünya edebiyatlarının dil ve edebiyat öğretiminde yer verilmesi gereken önemli bir alan olduğu da kaynaklarda yer alan bilgiler arasındadır. Kalfa (2013, s. 110), klasik edebiyat ürünleri bünyesinde eğitim çağındaki çocuklar için eğitsel açıdan önemli olan pek çok değer ve örneklerin bulunduğunu belirtmektedir. Bu açıdan klasik romanlar, kritik eğitsel işlevleri yerine getirmekte güçlü bir araç olarak kullanılabilir. Klasik eserler; “*ana dili eğitiminde beceri alanlarının gelişimi, söz varlığını zenginleştirilmesi, farklı kültürleri tanıma olanağı sunması, eleştirel düşünme ve okuma kültürü kazandırması gibi işlevleriyle ön plana çıkmaktadır.*” (Gökçe, 2019, s. 9).

Öğrenciler, dünya edebiyatı metinleri aracılığıyla evrensel kültür ve sanat ürünlerini tanımanın yanında bu metinleri kendi kültür ve sanat ürünleriyle karşılaştırabilme imkânına sahip olabilmektedir (Avcı, 2011, s. 31). Ayrıca dünya edebiyatı ürünleri bireyin kendi kültürüne yönelik farkındalığını artırmada da önemli bir role sahip olmaktadır.

Kısaca ifade etmek gerekirse dünyaya açılabilmenin, evrensel olana ulaşabilmenin ve toplumlar arası ilişkiler kurabilmenin yollarından biri yabancı toplumların gelenek, görenek, kültür ve değerlerini yansıtan edebî metinleri tanımaktır. Söz konusu bu eserler dünya edebiyatı kavramı altında genel bir çerçevede toplanmıştır. 21. yüzyılda dünya edebiyatına yönelik ilginin arttığı ve bu durumun hazırlanan öğretim programları ile akademik girişimlere yansıdığı belirtilmektedir (Bermann, 2018, s. 32).

Türk millî eğitimi içerisinde ortaöğretim düzeyinde Türk edebiyatı dışındaki edebiyatların öğretimine yönelik ayrı bir ders bulunmamaktadır. Bu sebeple öğrenciler, ancak Türk dili ve edebiyatı dersi aracılığı ile dünya edebiyatlarını tanıyabilmektedir. Bu durum, Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programlarında dünya edebiyatına ne düzeyde yer verildiği ve programların dünya edebiyatına yönelik yaklaşımlarının nasıl olduğu sorusunu ortaya çıkarmaktadır.

Alanyazında yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan Türk dili ve edebiyatı öğretim programlarında dünya edebiyatı öğretimini araştıran bir çalışmaya rastlanmıştır. Arslan’ın (2012) yürüttüğü çalışmada Cumhuriyet döneminde hazırlanan ilk Türkçe dil ve edebiyat müfredatından başlanarak 2005 Türk Edebiyatı Öğretim Programı da dâhil olmak üzere tüm programlar değerlendirilmiştir. Buna karşın Türk

dili ve edebiyatı öğretim süreçlerinde dönüşümün yaşandığı 2005 ve sonrasındaki programlarda dünya edebiyatının yerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu açıdan çağdaş eğitim yaklaşımlarının öğretim süreçlerimize yansımaya başladığı 2005'ten itibaren uygulamaya konulan Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programlarında dünya edebiyatının yerinin ve gelişim sürecinin, incelenmesi gereken bir konu olduğu söylenebilir. Buna göre 2005, 2011, 2015, 2017 ve 2018 yıllarında uygulamaya konulan Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programları Yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak hazırlandığı için araştırma kapsamındaki öğretim programları arasında değerlendirilmektedir. Bu amaçla “Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde oluşturulan Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programlarında dünya edebiyatı nasıl ele alınmıştır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

## Yöntem

### 1. Araştırmanın deseni

Araştırmada 2005 yılı ve sonrasında yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanan öğretim programları incelenerek bu programlarda dünya edebiyatına ne derece ve şekilde yer verildiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu yönüyle araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desinine uygun olarak yürütülmüştür. Patton (2018, s. 447), durum çalışmasını “derinlemesine çalışma ve karşılaştırma yapmak için verilerin özel durumlara göre düzenlenmesi” şeklinde tanımlamaktadır. Durum çalışmalarında amaç bir durum hakkında kapsamlı, sistematik ve derinlemesine bilgi toplamaktır. Yin (2002) ise durum çalışmalarında araştırmacının durumlar üzerindeki kontrolünün çok az olduğunu ve araştırmada nasıl ve neden sorularına cevap arandığını belirtmektedir. Durum çalışmalarında nihai olarak bir varlık, olgu veya sosyal birimin kapsamlı ve bütünsel bir şekilde betimlenmesi hedeflenmektedir (Merriam, 2018, s. 46).

Yürütülen araştırmada da bu tanım ve açıklamalara uygun olarak Türk dili ve edebiyatı öğretim programlarında dünya edebiyatının nasıl ele alındığı durumu açıklanmaya çalışılmıştır. Belirlenen durumun tespitinde çağdaş eğitim felsefe ve yaklaşımlarına uygun olarak hazırlanmış öğretim programlarında yer alan ve dünya edebiyatı ile ilişkilendirilebilecek her türlü ifade tespit edilerek değerlendirilmiştir.

### 2. Veri kaynakları

Durum çalışmalarında, incelenen durum hakkında veri sağlayabilecek her türlü mülakat verileri, gözlemler, dokümanlar gibi kaynaklar veri kaynağı olarak kullanılabilir (Patton, 2018, s. 449). Araştırmanın üzerinde durduğu durumun tespiti ve araştırma sorusunun cevaplanmasında da buna uygun olarak 2005 yılı ve sonrasında hazırlanan Türk dili ve edebiyatı öğretim programları veri kaynağı olarak belirlenmiştir. Söz konusu kaynaklar şunlardır:

- \* 2005 Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (9-12. Sınıflar),
- \* 2011 Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Öğretim Programı,
- \* 2015 Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı,
- \* 2017 Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı,

- \* 2018 Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı.

Araştırma kapsamında incelenen programlara ise Millî Eğitim Bakanlığı ile Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının resmî İnternet siteleri ve arşivleri aracılığıyla ulaşılmıştır.

### 3. Verilerin analizi

Araştırmanın veri kaynaklarını oluşturan öğretim programlarının incelenmesi ve verilerin tespitinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda tümdengelimci analiz başlığı altında değerlendirilen betimsel analiz tekniği, elde edilen verilerin daha önceden araştırma sorusu ve alt sorulardan yola çıkılarak belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanması şeklinde uygulanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 244). Araştırma kapsamında incelenen öğretim programlarında araştırmanın amacına ve problemine uygun olarak önceden belirlenen “dünya edebiyatı” temasından hareket edilmiştir. Programların amaçları; metin seçimi, metin türleri, kazanım ve etkinlik konularındaki açıklamaları incelenerek bu başlıklar altında dünya edebiyatı ile ilgili olabilecek veriler tespit edilmiş ve değerlendirilmiştir.

### Bulgular

#### 1. 2005 ve 2011 Türk Edebiyatı öğretim programları

2005 Türk Edebiyatı Öğretim Programı, daimici ve esasici felsefeyi temel alan geleneksel yazın öğretimi anlayışını geride bırakarak İlerlemecilik felsefesi ve Yapılandırmacı yaklaşımı esas alan ilk Türk edebiyatı öğretim programıdır. “Programın Hareket Noktası ve Amacı” başlığını taşıyan bölümde öğrencilerin “*Tarihî akış içerisinde Türk kültürünü, düşüncesini ve zevkini metinlerle belirlemeleri; bunların edebî metinlerle nasıl ifade edildiklerini sezmeleri; mahalli ve yerli olandan evrensel olana açılacak bilgi ve becerileri kazanmaları amaçlanmıştır.*” (MEB, 2005, s. 8) ifadelerine yer verilmiştir. Türk edebiyatı dersi öğretim programı 2011’de yenilenmekle beraber pek çok açıdan 2005 Türk Edebiyatı Öğretim Programı’yla benzerdir. Bu benzerlik programın giriş bölümünde yer verilen “*Edebiyat derslerinde öğrencilere, her yönüyle bireysel, ulusal, evrensel değer, zevk ve anlayışın edebî metinlerde nasıl inceleneceği ve değerlendirileceği hususunda beceriler kazandırılmalı; sanata özgü yaşantının özellikleri hissettirilmelidir.*” (MEB, 2011, s.1) açıklamasında da görülmektedir. Açıklamada edebiyat eğitiminde ulusal ve evrensel değerlerin tespit edilmesine vurgu yapılmaktadır. Bu kapsamda dünya edebiyatı metinleri, evrensel değerlere ulaşmada yer verilebilecek önemli kaynaklar olarak değerlendirilebilir. Benzer ifadeler programların genel amaçlarının sıralandığı maddelerde de karşımıza çıkmaktadır:

**Madde 4:** Ulusal ve evrensel değerlerin sanat eseri olan edebî metinlerde zenginleşerek varlıklarını nasıl sürdürdüklerini kavratmak.

**Madde 20:** Başta sanat metinleri olmak üzere her türlü metinde ulusal ve evrensel kültür, düşünce ve zevk öğelerini belirlemek; bunlar arasındaki ilişkiyi kavratmak (MEB, 2005, s. 11-12; MEB, 2011, s. 3-4).

Programların genel amaçları incelendiğinde doğrudan dünya edebiyatı metinlerine yönelik bir madde bulunmadığı, buna karşın evrensel değer, kültür, düşünce ve zevk ifadelerine gönderme yapmaları bakımından dünya edebiyatı ile ilişkilendirilebilecek maddeler olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle genel amaçlar bölümünde dünya edebiyatı ile ilişkilendirilebilecek maddelerde daha çok evrensel değer ve kültüre genel olarak vurgu yapıldığı görülmektedir:

“Programın Uygulanma Esasları” başlığında ise dersin işlenişi ile ilgili olarak;

**Madde 6:** MEB’in belirlediği listede yer alan kitaplar okunmalı ve değerlendirilmeli,

**Madde 10:** Edebî metin ve eserlerin kültür taşıyıcılık işlevi ve bu işlevlerin ortaya çıkardıkları sonuçlar üzerinde yazılı ve sözlü çalışmalar yapılmalıdır (MEB, 2005, s. 24; MEB, 2011, s. 11) ifadelerine yer verilmiştir.

MEB’in belirlemiş olduğu listede dünya edebiyatından eserlerin de yer aldığı bilinmektedir. Ayrıca devamındaki maddede yine edebî eserin kültür taşıyıcılığına vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu açıdan dünya edebiyatından okunacak metinlerde de metnin yansıttığı kültürel özelliklerin incelenmesinin öncelikli tutulduğu yorumu yapılabilir.

Programların yapısının açıklandığı bölümlerde iki farklı türde üniteye yer verildiği belirtilmektedir. Bunlar dokuzuncu sınıfta yer alan ve edebî metin incelemesi konusunda öğrenciye yöntem kazandırmayı amaçlayan üniteler ile ileriki sınıflarda edebî dönemlerin oluşumu ve zihniyetiyle ilgili hususları ele alan üniteler şeklinde planlanmıştır. Bu planlamaya uygun olarak ise ders kitaplarının hazırlanması ve metin seçiminde dünya edebiyatına yer verilen üniteler ikinci gruptaki ünitelerdir. Bu ünitelerde dünya edebiyatına yer verilmesindeki temel gaye ise öğrencilerin Batı edebiyatından seçilen metinler ile Türk edebiyatı metinlerini karşılaştırabilmelerini sağlamaktır:

Dönemlerin edebî metinleri üzerinde durulurken dönemin ve seçilen metnin özellikleri dikkate alınarak Batı edebiyatlarından; XX. yüzyıldan itibaren de Türkiye dışı Türk edebiyatlarından dersin amacına uygun serbest okuma parçaları seçilmeli; bunlarla ders kitaplarındaki metinler arasında öğrencilerin karşılaştırma yapmaları sağlanmalıdır (MEB, 2005, s. 26; MEB, 2011, s. 12-13).

Programlarda dokuzuncu sınıf bir hazırlık aşaması ve öğrenciye edebî metinlerin incelenmesi konusunda temel becerilerin kazandırıldığı bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Kronolojik bir planlamanın takip edildiği programlarda Türk edebiyatı tarihinin okutulmasına ise onuncu sınıftan itibaren başlanmaktadır. Bu açıdan dokuzuncu sınıfta okutulacak metinler ile ilgili olarak yapılan açıklamada Türk ve dünya edebiyatından seçilecek metinlerde öğrencilerin gerek dilsel gerekse sosyal yaşam açısından daha kolay kavrayabilecekleri yakın dönem metinlerinin seçilmesi gerektiği düşüncesiyle hareket edilmiştir:

Dokuzuncu sınıfta amaca uygun ve belirtilen özelliklere sahip kendi dönem veya gruplarını en iyi temsil eden metinlerin seçilmesi gerekmektedir. Böyle metinler genel olarak tanınmış ve benimsenmiş şair veya yazarlar tarafından yazılmışlardır. Bu sınıfta amaç, edebî metinlerin özelliklerini ve nasıl incelenip çözümlenmesi gerektiğini göstermektir. Bunun için metinler, mümkün olduğu kadar yakın dönem Türk ve dünya edebiyatlarından seçilmelidir (MEB, 2005, s. 2; MEB, 2011, s. 13).

Seçilecek metinlerde aranan özelliklerin sıralandığı başlıkta dünya edebiyatından seçilecek metinlerle ilgili olarak şu maddelere yer verilmiştir:

**Madde 13.** Dünya edebiyatından seçilen metinler, iyi çevrilmiş eserlerden alınmalıdır.

**Madde 14.** Karşılaştırmalı metin çalışmaları için seçilen eserler, temsil ettiği edebiyatın seçkin örneklerinden olmalıdır.

**Madde 17.** Sanat metinlerinin sanat değerleriyle; öğretici metinlerin de öğreticilik işlevleriyle dönemlerini en iyi temsil eden eserler arasından seçilmesine özen gösterilmelidir (MEB, 2005, s. 28-29; MEB, 2011, s. 14).

Dünya edebiyatı metinleri öncelikle temsil ettiği değer ve kültür özellikleri yönüyle ele alınmaktadır. Dünya edebiyatından metinlerin seçiminde çeviri kalitesi ve temsil ettiği edebiyat içerisinde seçkin bir konumda bulunması şartları aranmaktadır. Bu açıklamalarda öğrencilerin dünya edebiyatı metinleri ile

ilgili olarak belirtilen “iyi çevrilmiş” ifadesi tam olarak açıklanmamıştır. Seçilecek metinlerin “temsil ettiği edebiyatın seçkin örnekleri” olması yönündeki açıklama ise söz konusu metinlerin klasik eserlerden seçilmesi gerektiği düşüncesini oluşturmaktadır. Ayrıca dünya edebiyatından okutulacak metinler ile Türk edebiyatı metinleri arasında öğrencilerin karşılaştırma yapmaları istenmektedir.

Programlar genel olarak değerlendirildiğinde, amaçların dünya edebiyatının öğretimi açısından sınırlı ve yüzeysel bir şekilde ifade edildiği söylenebilir. Metin odaklı eğitim anlayışının benimsendiği belirtilse de dünya edebiyatına yönelik metinlerin ve çalışmaların neler olduğuna dair yeterince bilgi verilmemiştir. İncelenen diğer programlarla kıyaslandığında 2005 ve 2011 Türk Edebiyatı Öğretim Programlarında dünya edebiyatı öğretiminin kapsamının dar olduğu söylenebilir.

2005 ve 2011 Türk Edebiyatı Öğretim Programları, ünite ve konu planlaması bakımından kronolojik bir düzenlenişe sahiptir. Bir diğer ifade ile programlarda edebiyat tarihi ön planda tutularak Türk edebiyatı tarihi dönemlere ayrılmış, bu dönemlere ait edebî türler ve metinlere yer verilmiştir. Bu açıdan kendisinden sonraki programlarla farklılaşan 2005 ve 2011 programları kazanımlar açısından da farklılık göstermektedir. 2015 ve sonraki programlarda kazanımlar ünitelerden bağımsız olarak okuma yazma ve sözlü iletişim becerileri temel alınarak programın genelini kapsayacak şekilde ayrıca belirlenmiştir. Buna karşın söz konusu programlarda her ünite için ayrıca ve detaylı bir şekilde çok sayıda kazanım yer verilmiştir. Ayrıca her ünite kazanımlarla birlikte örnek etkinlik ve konu ile ilgili önemli açıklamalar da bulunmaktadır.

2005 ve 2011 Türk Edebiyatı Öğretim Programlarında yer alan ünite, kazanım, etkinlik örnekleri ve açıklamalar dünya edebiyatı açısından değerlendirildiğinde dikkat çeken en önemli durum; programlarda doğrudan dünya edebiyatının öğretimine yönelik herhangi bir kazanım bulunmamasıdır. Edebî dönemlerin genel özellikleri ve bu dönemde yazılmış metinlerin anlaşılabilmesi için programda zihniyete sık sık vurgu yapıldığı, edebî eserin ait olduğu gelenek ve etkilendiği edebî akım dikkate alınarak değerlendirilmesi gerektiği yönündeki açıklamalar önemli bir yere sahiptir. Bu açıdan programda dünya edebiyatı ile ilişkilendirilebilecek kazanım ve etkinliklere “*Batı Tesirinde Gelişen Türk Edebiyatı*” ünitesinden itibaren rastlanmaktadır. Başka bir ifade ile dokuzuncu sınıfın üçüncü ünitesinde yer alan tiyatro metinleri ile ilgili bir kazanım hariç tutulursa dünya edebiyatı ile ilgili kazanımlara on birinci sınıftan itibaren rastlanmaktadır. Bu durum başka bir açıdan değerlendirilecek olursa programlarda dünya edebiyatı ile ilgili kazanım ve etkinlikler yalnız Batı edebiyatı ile sınırlandırılmıştır. Programlarda yer alan söz konusu kazanım, etkinlik ve açıklamalar ise Tablo 1’deki gibidir.

**Tablo 1.** 2005-2011 Türk Edebiyatı Öğretim Programı kazanım, etkinlik örnekleri ve açıklamalar

2005 Türk Edebiyatı Öğretim Programı	2011 Türk Edebiyatı Öğretim Programı
<p><b>9. Sınıf III. Ünite: Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler</b></p> <p>4. Göstermeye Bağlı Edebî Metinler (<i>Karagöz ve Seyirlik Oyunlardan Modern Tiyatro Metinlerine</i>)</p> <p>Göstermeye Bağlı Edebî Metinleri Tanıma (<i>Tiyatro</i>)</p>	<p><b>9. Sınıf III. Ünite: Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler</b></p> <p>4. Göstermeye Bağlı Edebî Metinler (<i>Karagöz ve Seyirlik Oyunlardan Modern Tiyatro Metinlerine</i>)</p> <p>Göstermeye Bağlı Edebî Metinleri Tanıma (<i>Tiyatro</i>)</p>

<p><b>Kazanım 3:</b> Batı uygarlığında göstermeye bağlı edebî metinlere toplu hâlde “tiyatro”, “drama”, “dramatik edebiyat” adları verildiğini açıklar. (s. 64)</p>	<p><b>Kazanım 4:</b> Batı uygarlığında göstermeye bağlı edebî metinlere toplu hâlde “tiyatro”, “drama”, “dramatik edebiyat” adları verildiğini açıklar (s. 35).</p>
<p><b>11. Sınıf 1. Ünite: Edebiyatla Düşünce, Sosyal ve Siyasi Hayatın İlişkisi</b></p> <p>2. <i>Yenileşme Dönemi: Yenileşme Dönemini Hazırlayan Faktörleri Belirleme</i></p> <p><b>Kazanım 4:</b> Batı düşüncesine, yaşama biçimine ve Batı’da gerçekleştirilen bilimsel gelişmelere ilgi duyulma nedenlerini açıklar.</p> <p><b>Açıklamalar:</b> Batıyı tanıyanların oradaki hayata ve sosyal düzene, Batıda geliştirilen hukuk ve eğitim düzenine ilgi duyduğu vurgulanır. (s.114)</p>	<p><b>11. Sınıf 1. Ünite: Batı Tesirindeki Türk Edebiyatına Giriş (Yenileşme Dönemi Türk Edebiyatı)</b></p> <p><i>Yenileşme Dönemi</i></p> <p><b>Kazanım 2.</b> Batı düşüncesine, yaşama biçimine ve Batı’da gerçekleştirilen bilimsel gelişmelere ilgi duyulma nedenlerini açıklar.</p> <p><b>Açıklamalar:</b> Batıyı tanıyanların oradaki hayata ve sosyal düzene, Batıda geliştirilen hukuk ve eğitim düzenine ilgi duyduğu vurgulanır (s. 61).</p>
<p><b>11. Sınıf II. Ünite: Tanzimat Dönemi Edebiyatı (1860-1896)</b></p> <p>3. <i>Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir)</i></p> <p><b>Kazanım 14:</b> Şiirin Batı düşüncesiyle, klasik ve romantik edebiyatla ilişkisini belirler.</p> <p><b>Etkinlik Örnekleri:</b> Öğrenciler; Klasizmin ve Romantizmin özelliklerini araştırırlar, şiirin Batı düşüncesiyle, klasik ve romantik edebiyatla ilişkisini araştırırlar (s. 120).</p>	<p><b>11. Sınıf II. Ünite: Tanzimat Dönemi Edebiyatı (1860-1896)</b></p> <p>3. <i>Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir)</i></p> <p><b>Kazanım 1.</b> İncelediği Tanzimat Dönemi şiirinden hareketle şiirin oluşmasına imkân sağlayan zihniyeti belirler.</p> <p><b>Etkinlik Örnekleri:</b> Öğrenciler, Klasizmin ve Romantizmin özelliklerini araştırırlar; şiirin, Batı düşüncesiyle, klasik ve romantik edebiyatla ilişkisini araştırırlar.</p> <p><b>Açıklamalar:</b> Şiirin Batı düşüncesiyle, klasik ve romantik edebiyatla ilişkisi üzerinde durulur (s. 65).</p>
<p><b>11. Sınıf II. Ünite: Tanzimat Dönemi Edebiyatı (1860-1896)</b></p> <p>3. <i>Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler</i></p> <p><i>A. Anlatmaya Bağlı Edebî Metinler: Roman</i></p> <p><b>Kazanım 8.</b> Temanın gerçeklikle ilişkisini kavrar, temanın ve kişilerin hangi edebî akıma ve düşünceye bağlı kalınarak anlatıldığını, tasvir edildiğini tartışır.</p> <p><b>Etkinlik Örnekleri:</b> Öğretmen, öğrencilerden Romantizmin özelliklerini araştırmalarını ister. İncelenen romanla romantik edebiyat arasındaki ilişki derste yapılan tartışmalar sonucunda tahtaya sıralanır (s. 122).</p>	<p><b>11. Sınıf II. Ünite: Tanzimat Dönemi Edebiyatı (1860-1896)</b></p> <p>4. <i>Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler</i></p> <p>4. a. <i>Anlatmaya Bağlı Edebî Metinler (Roman, Hikâye)</i></p> <p><b>Kazanım 3.</b> Tanzimat Dönemi anlatmaya bağlı edebî metinlerinin temasını bulur.</p> <p><b>Etkinlik Örnekleri:</b> Öğretmen, öğrencilerden romantizmin özelliklerini araştırmalarını ister.</p> <p><b>Açıklamalar:</b> Bu kazanım işlenirken; temanın ve kişilerin hangi edebî akıma ve düşünceye bağlı kalınarak anlatıldığı sorgulanır (s. 67).</p>

<p><b>11. Sınıf II. Ünite: Tanzimat Dönemi Edebiyatı (1860-1896)</b></p> <p>3. Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler</p> <p>B. Göstermeye Bağlı Edebî Metinler (Tiyatro Metinleri)</p> <p><b>Kazanım 6.</b> Temaşadan tiyatroya nasıl geçildiğini keşfeder.</p> <p><b>Etkinlik Örnekleri:</b> Öğrenciler, tiyatro tekniğinin tercüme yoluyla nasıl geliştiğini araştırırlar. Araştırma sonuçlarını sınıfta arkadaşlarıyla paylaşırlar.</p> <p><b>Açıklamalar:</b> Önce Beyoğlu çevresinde Avrupalı tiyatro gruplarının oynadıkları oyunların seyredildiği, sonra tiyatro eserleri yazıldığı ve Batı tiyatrosunun model alındığı vurgulanır (s. 125).</p>	<p><b>11. Sınıf II. Ünite: Tanzimat Dönemi Edebiyatı (1860-1896)</b></p> <p>4. Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler</p> <p>4. b. Göstermeye Bağlı Edebî Metinler (Tiyatro Metinleri)</p> <p><b>Kazanım 6.</b> Temaşadan tiyatroya nasıl geçildiğini açıklar.</p> <p><b>Etkinlik Örnekleri:</b> Öğrenciler, tiyatro tekniğinin tercüme yoluyla nasıl geliştiğini araştırırlar. Araştırma sonuçlarını sınıfta arkadaşlarıyla paylaşırlar.</p> <p><b>Açıklamalar:</b> Önce Beyoğlu çevresinde Avrupalı tiyatro gruplarının oynadıkları oyunların seyredildiği, sonra tiyatro eserleri yazıldığı ve Batı tiyatrosunun model alındığı vurgulanır (s. 69).</p>
<p><b>11. Sınıf II. Ünite: Tanzimat Dönemi Edebiyatı (1860-1896)</b></p> <p>5. Tanzimat Dönemi Edebiyatının Genel Özellikleri</p> <p><b>Kazanım 2.</b> Türk kültürü ile Batı kültürü arasındaki etkileşimi açıklar.</p> <p><b>Kazanım 3.</b> Tanzimat Dönemini etkileyen sanat, edebiyat ve düşünce akımlarını metinlerden hareketle fark eder (s. 126).</p>	<p><b>11. Sınıf II. Ünite: Tanzimat Dönemi Edebiyatı (1860-1896)</b></p> <p>5. Tanzimat Dönemi Edebiyatının Genel Özellikleri</p> <p><b>Kazanım 2.</b> Türk kültürü ile Batı kültürü arasındaki etkileşimi açıklar</p> <p><b>Kazanım 3.</b> Tanzimat Dönemini etkileyen sanat, edebiyat ve düşünce akımlarını açıklar. (s. 70).</p>
<p><b>11. Sınıf III. Ünite: Servet-i Fünûn Edebiyatı (Edebiyat-ı Cedide) (1896-1901) ve Fecr-i Âtî Topluluğu (1909-1912)</b></p> <p>1. Servet-i Fünun Edebiyatının Oluşumu</p> <p><b>Kazanım 3.</b> Servet-i Fünun Döneminde yeniye savunan edebiyatçıların özelliklerini belirler.</p> <p><b>Açıklamalar:</b> Yeniye savunanların, Recaizade Mahmut Ekrem'in teşvikleriyle Servet-i Fünun dergisi etrafında birleştikleri, Fransızca başta olmak üzere çocukluk yıllarında Batı dillerini öğrendikleri, Batı edebiyatı zevkiyle yetiştikleri, İstanbul'da Batılı bir yaşama biçimi sürdürmeye eğilimli oldukları, edebî yazı ve etkinliklerini Tevfik Fikret'in öncülüğünde gerçekleştirdikleri vurgulanır (s. 128).</p>	<p><b>11. Sınıf III. Ünite: Servet-i Fünûn Edebiyatı (Edebiyat-ı Cedide) (1896-1901) ve Fecr-i Âtî Topluluğu (1909-1912)</b></p> <p>1. Servet-i Fünun Edebiyatının Oluşumu</p> <p><b>Kazanım 3.</b> Servet-i Fünun Döneminde yeniye savunan edebiyatçıların özelliklerini belirler.</p> <p><b>Açıklamalar:</b> Yeniye savunanların, Recaizade Mahmut Ekrem'in teşvikleriyle Servet-i Fünun dergisi etrafında birleştikleri, Fransızca başta olmak üzere çocukluk yıllarında Batı dillerini öğrendikleri, Batı edebiyatı zevkiyle yetiştikleri, İstanbul'da Batılı bir yaşama biçimi sürdürmeye eğilimli oldukları, edebî yazı ve etkinliklerini Tevfik Fikret'in öncülüğünde gerçekleştirdikleri vurgulanır (s. 71).</p>



<p><b>11. Sınıf III. Ünite: Servet-i Fünûn Edebiyatı (Edebiyat-1 Cedide) (1896-1901) ve Fecr-i Âtî Topluluğu (1909-1912)</b></p> <p>3. Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir) ve Mensur Şiir</p> <p><b>Kazanım 12.</b> Şiirde tasvir edilen doğal çevre ile resim arasında ilişki kurar.</p> <p><b>Etkinlik Örneklere:</b> Öğrenciler, şiirde parnasizmin ve sembolizmin özelliklerini araştırırlar; parnasizm ile realizmin ilişkisini belirlerler (s. 131).</p>	<p><b>11. Sınıf III. Ünite: Servet-i Fünûn Edebiyatı (Edebiyat-1 Cedide) (1896-1901) ve Fecr-i Âtî Topluluğu (1909-1912)</b></p> <p>3. Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir) ve Mensur Şiir</p> <p><b>Kazanım 4.</b> Şiirin dil ve anlatım özelliklerini açıklar.</p> <p><b>Etkinlik Örneklere:</b> Öğrenciler, şiirde parnasizmin ve sembolizmin özelliklerini araştırırlar; parnasizm ile realizmin ilişkisini belirlerler (s. 73).</p>
<p><b>11. Sınıf III. Ünite: Servet-i Fünûn Edebiyatı (Edebiyat-1 Cedide) (1896-1901) ve Fecr-i Âtî Topluluğu (1909-1912)</b></p> <p>4. Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler</p> <p>A. Anlatmaya Bağlı Edebî Meyinler: Roman</p> <p><b>Kazanım 3.</b> Kişilerin olay örgüsündeki işlevlerini belirler, özelliklerini ve birbiriyle ilişkisini açıklar.</p> <p><b>Etkinlik Örneklere:</b> Öğrenciler, Gustave Flaubert'in Madame Bovary veya Tolstoy'un Anna Karenina adlı romanıyla, Halit Ziya'nın Aşk-ı Memnu romanını yapı ve kişiler bakımından karşılaştırır, roman kahramanlarından Emma ile Bihter arasındaki benzerliği anlatırlar (s. 135).</p> <p><b>Kazanım 16.</b> Metnin ve eserin hangi edebî akıma bağlı kalınarak yazıldığını belirler (s. 136).</p> <p><b>Kazanım 19.</b> Realist romanlarda olay örgüsünün özelliklerini açıklar.</p> <p><b>Etkinlik Örneklere:</b> Öğrenciler, realist eserlerde duyguların nasıl anlatıldığını araştırırlar.</p> <p><b>Açıklamalar:</b> Realist eserlerde duyguların okuyucuda gerçeklik fikri uyandıracak ruh çözümlenmeleri ve tasvirlerle anlatıldığı vurgulanır.</p> <p><b>Kazanım 20.</b> Realist romanlarda anlatma tarzının nasıl gerçekleştiğini belirler.</p> <p><b>Kazanım 21.</b> Realist romanların gerçekliği nasıl temsil ettiklerini açıklar (s. 137).</p>	<p><b>11. Sınıf III. Ünite: Servet-i Fünûn Edebiyatı (Edebiyat-1 Cedide)</b></p> <p>4. b. Anlatmaya Bağlı Edebî Metinler (Roman)</p> <p><b>Kazanım 2.</b> Metnin yapısını çözümler.</p> <p><b>Etkinlik Örneklere:</b> Öğrenciler, Gustave Flaubert'in Madame Bovary veya Tolstoy'un Anna Karenina adlı romanıyla, Halit Ziya'nın Aşk-ı Memnu romanını yapı ve kişiler bakımından karşılaştırır, roman kahramanlarından Emma ile Bihter arasındaki benzerliği anlatırlar (s. 77).</p> <p><b>Kazanım 7.</b> Metnin ve eserin hangi edebî akıma bağlı kalınarak yazıldığını belirler.</p> <p><b>Açıklamalar:</b> Realist eserlerde duyguların okuyucuda gerçeklik fikri uyandıracak ruh çözümlenmeleri ve tasvirlerle anlatıldığı vurgulanır.</p>

<p><b>11. Sınıf III. Ünite: Servet-i Fünûn Edebiyatı (Edebiyat-ı Cedide) ve Fecr-i Âtî Topluluğu (1909-1912)</b></p> <p><b>Kazanım 1.</b> Fecr-i Âtî topluluğunun oluşmasını hazırlayan sosyal, siyasi ve kültürel sebepleri belirler.</p> <p><b>Etkinlik Örnekleri:</b> Öğrenciler, Fecr-i Âtî topluluğunun oluşmasını hazırlayan sosyal, siyasi ve kültürel sebepler olup olmadığını araştırırlar.</p> <p><b>Açıklamalar:</b> Tanzimat Dönemini hazırlayan sosyal ve siyasi olaylar olduğu, zihniyet değişikliğinin varlığının hissedildiği hatırlatılır. .... Edebiyat-ı Cedide'nin dağılmasından sonra gençler Batı'daki edebî topluluklara özenerek bir araya gelirler, bir beyanname ile seslerini duyurmak istediklerini ifade ederler (s. 138).</p>	<p><b>11. Sınıf III. Ünite: Servet-i Fünûn Edebiyatı (Edebiyat-ı Cedide) ve Fecr-i Âtî Topluluğu (1909-1912)</b></p> <p><b>Kazanım 1.</b> Fecr-i Âtî topluluğunun oluşmasını hazırlayan sosyal, siyasi ve kültürel sebepleri belirler.</p> <p><b>Etkinlik Örnekleri:</b> Öğrenciler, Fecr-i Âtî topluluğunun oluşmasını hazırlayan sosyal, siyasi ve kültürel sebepler olup olmadığını araştırırlar.</p> <p><b>Açıklamalar:</b> Tanzimat Dönemini hazırlayan sosyal ve siyasi olaylar olduğu, zihniyet değişikliğinin varlığının hissedildiği hatırlatılır. .... Edebiyat-ı Cedide'nin dağılmasından sonra gençler Batı'daki edebî topluluklara özenerek bir araya gelirler, bir beyanname ile seslerini duyurmak istediklerini ifade ederler (s. 79).</p>
<p><b>11. Sınıf IV. Ünite: Millî Edebiyat Dönemi (1911-1923)</b></p> <p><i>4. Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler</i></p> <p><i>A. Anlatmaya Bağlı Edebî Metinler: Hikâye</i></p> <p><b>Kazanım 16.</b> Metnin bağlı olduğu geleneği açıklar.</p> <p><b>Etkinlik Örnekleri:</b> Öğrenciler, metnin bağlı olduğu hikâye tarzını araştırırlar; bu hikâye tarzının özelliklerini metinde ararlar.</p> <p><b>Açıklamalar:</b> Maupassant tarzı hikâyenin özellikleri vurgulanır (s. 149).</p>	<p><b>11. Sınıf IV. Ünite: Millî Edebiyat Dönemi (1911-1923)</b></p> <p><i>4. Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler</i></p> <p><i>4. 1. Anlatmaya Bağlı Edebî Metinler: Hikâye</i></p> <p><b>Kazanım 6.</b> Hikâyenin bağlı olduğu geleneği açıklar.</p> <p><b>Etkinlik Örnekleri:</b> Öğrenciler, metnin bağlı olduğu hikâye tarzını araştırırlar; bu hikâye tarzının özelliklerini metinde ararlar.</p> <p><b>Açıklamalar:</b> Maupassant tarzı hikâyenin özellikleri vurgulanır. Bu tarzın gelenek hâline gelmekte olduğu sezdirilir (s. 89).</p>
<p><b>12. Sınıf I. Ünite: Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı (1923-...)</b></p> <p><i>Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatının Oluşumu</i></p> <p><b>Kazanım 3.</b> Bu dönemde memleket edebiyatı zevkiyle Batı'dan gelen anlatma biçimlerinin Türkçede nasıl birleştirildiğini belirler (s. 157).</p> <p><b>Kazanım 9.</b> Milli kimlik ve milli değerler çevresinde oluşan edebiyatın Batı düşüncesindeki gelişmelere göre yeni görünüm kazanarak varlığını sürdürdüğünü kavrar.</p> <p><b>Etkinlik Örnekleri:</b> Öğrenciler, Gerçeküstüçülük ve Varoluşçuluk akımlarını araştırırlar.</p> <p><b>Açıklamalar:</b> Psikoloji ve psikiyatri alanında gerçekleştirilen ilmî çalışmalardan edebiyatta yararlanıldığı vurgulanır. Birinci ve İkinci Dünya Savaşı arasında ortaya çıkan ve bireyin bunalımını esas alan edebî hareketlerden yararlanıldığı vurgulanır (MEB, 2005, s. 158).</p>	

<p><b>12. Sınıf III. Ünite: Cumhuriyet Döneminde Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir)</b></p> <p>1. Öz Şiir (<i>Saf Şiir</i>) Anlayışını Sürdüren Şiir (1920-1940)</p> <p><b>Kazanım 14.</b> Batı edebiyatındaki edebî akımlardan hangisinden yararlanıldığını belirler.</p> <p><b>Etkinlik Örnekleri:</b> Öğrenciler, gizemciliğin özelliklerini araştırırlar. Araştırma sonuçlarını arkadaşlarıyla paylaşırlar (s. 161).</p>	<p><b>12. Sınıf III. Ünite: Cumhuriyet Döneminde Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir)</b></p> <p>1. Öz Şiir (<i>Saf Şiir</i>) Anlayışını Sürdüren Şiir (1920-1940)</p> <p><b>Kazanım 8.</b> Şiirde Batı edebiyatındaki edebî akımların hangisinden yararlanıldığını belirler.</p> <p><b>Etkinlik Örnekleri:</b> Öğrenciler, gizemciliğin özelliklerini araştırırlar. Araştırma sonuçlarını arkadaşlarıyla paylaşırlar (s. 96).</p>
<p><b>12. Sınıf III. Ünite: Cumhuriyet Döneminde Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir)</b></p> <p>6. İkinci Yeni Şiiri (1954-1960)</p> <p><b>Kazanım 20.</b> Şiirde Batılı düşünce ve edebiyat hareketlerinin etkisini sezer (s. 169).</p>	<p><b>12. Sınıf III. Ünite: Cumhuriyet Döneminde Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir)</b></p> <p>7. İkinci Yeni Şiiri (1950-1965)</p> <p><b>Kazanım 9.</b> Şiirde Batılı düşünce ve edebiyat hareketlerinin etkisini belirler (s. 104).</p>
<p><b>12. Sınıf IV. Ünite: Cumhuriyet Döneminde Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler</b></p> <p>1. Anlatmaya Bağlı Edebî Metinler (<i>Hikâye-Roman</i>)</p> <p>a. Millî Edebiyat Zevk ve Anlayışını Sürdüren Eserler</p> <p><b>Kazanım 18.</b> Tercih edilen hikâyecilik tarzını belirler.</p> <p><b>Açıklamalar:</b> Hikâyede Maupassant tarzı hikâyeye uygun eserler verilmeye devam edildiği söylenir (s. 175).</p>	<p><b>12. Sınıf IV. Ünite: Cumhuriyet Döneminde Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler</b></p> <p>1. Anlatmaya Bağlı Edebî Metinler (<i>Hikâye-Roman</i>)</p> <p>1. a. Millî Edebiyat Zevk ve Anlayışını Sürdüren Eserler</p> <p><b>Kazanım 6.</b> Cumhuriyet Döneminde tercih edilen hikâye tarzlarını belirler.</p> <p><b>Açıklamalar:</b> 1950'li yıllara kadar Maupassant ve Çehov tarzı hikâye tarzlarından yararlanıldığı açıklanır. İncelenen metnin bu tarzlardan hangisine yakın olduğu öğretmen yardımıyla bulunur (s. 108).</p>
<p><b>12. Sınıf IV. Ünite: Cumhuriyet Döneminde Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler</b></p> <p>1. Anlatmaya Bağlı Edebî Metinler (<i>Hikâye-Roman</i>)</p> <p>d. Modernizmi Esas Alan Eserler</p> <p>(Bu başlıkta detaylı bir şekilde modernizm hakkında açıklamalar yapılmıştır.)</p> <p><b>Kazanım 17.</b> Varoluşçu yazarların örnek alınıp alınmadığını kavrar.</p> <p><b>Etkinlik Örnekleri:</b> Öğrenciler, varoluşçuluğun özelliklerini araştırırlar (s. 182).</p>	<p><b>12. Sınıf IV. Ünite: Cumhuriyet Döneminde Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler</b></p> <p>1. Anlatmaya Bağlı Edebî Metinler (<i>Hikâye-Roman</i>)</p> <p>1. d. Modernizmi Esas Alan Eserler</p> <p>(Bu başlıkta detaylı bir şekilde modernizm hakkında açıklamalar yapılmıştır.)</p> <p><b>Kazanım 6.</b> Metinde varoluşçu yazarların örnek alınıp alınmadığını sorgular.</p> <p><b>Etkinlik Örnekleri:</b> Öğrenciler, varoluşçuluğun özelliklerini araştırırlar (s. 112).</p>

<p><b>12. Sınıf IV. Ünite: Cumhuriyet Döneminde Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler</b></p> <p><i>3. Cumhuriyet Dönemi Edebiyatının Genel Özellikleri</i></p> <p><b>Kazanım 7.</b> Bireyin duyarlılığını esas alan sanatçıların, Batı'da gelişen edebî akımlardan nasıl ve niçin yararlandığını belirler.</p> <p><b>Kazanım 9.</b> Modern dünya edebiyatına ait anlatma ve söyleme biçimlerine Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatında nasıl yer verildiğini belirler (s. 186).</p>	<p><b>12. Sınıf IV. Ünite: Cumhuriyet Döneminde Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler</b></p> <p><i>3. Cumhuriyet Dönemi Edebiyatının Genel Özellikleri</i></p> <p><b>Kazanım 7.</b> Bireyin duyarlılığını esas alan sanatçıların, Batı'da gelişen edebî akımlardan nasıl ve niçin yararlandığını açıklar.</p> <p><b>Kazanım 9.</b> Modern dünya edebiyatına ait anlatma ve söyleme biçimlerine Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatında nasıl yer verildiğini açıklar (s. 114).</p>
---	---

Tablo 1 incelendiğinde 2005 ve 2011 programlarında Batı'nın yalnız edebiyatı yönüyle değil yaşayış, düşünüş, eğitim, hukuk vd. yönlerden tüm kültür özellikleriyle birlikte ele alındığı ve Batı'nın bir bütün olarak Türk edebiyatı üzerindeki etkisinin açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Programlarda yer alan kazanım, etkinlik ve açıklamalar incelendiğinde Türk edebiyatının Tanzimat ve sonraki dönemlerinde Batı edebiyatının şiir, roman, hikâye ve tiyatro türündeki eserler üzerindeki etkisi öğrenciye kavratılmak istenmektedir. Ayrıca bu dönemde verilen söz konusu türlerde Batı'da gelişen Klasisizm, Romantizm, Parnasizm, Sembolizm, Realizm, Gerçeküstüçülük, Varoluşçuluk gibi edebî akımların etkisinin öğrenci tarafından araştırılması istenmektedir. Programlarda dünya edebiyatından okutulacak metinler ile ilgili bazı açıklamalar bulunmakla birlikte bu metinlerin neler olduğu ile ilgili bir bilgi bulunmamaktadır. Yalnız 11. sınıfın roman ünitesinde bir etkinlik örneği olarak öğrencilerin Madame Bovary ve Anna Karenina romanlarını okuyarak eserlerin benzerliği açısından Aşk-ı Memnu romanı ile karşılaştırmaları istenmektedir. Bunun dışında ünitelerde dünya edebiyatından hangi metinlerin okutulacağına dair bir bilgi bulunmamaktadır. Sonuç olarak 2005 ve 2011 öğretim programlarında yer alan kazanım ve etkinlikler incelendiğinde dünya edebiyatından alınan edebî eserler ve metin örneklerine yer vermekten çok öğrencilere Batı düşüncesini, kültürünü ve geleneğini tanıtmaya amaçının olduğu görülmektedir. Bu amacın temelinde ise öğrencilerin Batı edebiyatının Türk edebiyatı üzerindeki etkisini daha iyi kavrayabilmesini sağlama gayesi bulunmaktadır.

## 2. 2015 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı

2015 yılı öncesi hazırlanan programların edebiyat öğretiminde kronolojik bir sıra takip ettiği, ünitelerin planlamasında Türk edebiyatının tarihî dönemlerinin dikkate alındığı görülmektedir. 2015 yılında düzenlenen programda ise ünite planlamasında metin türleri dikkate alınmıştır. Bir diğer ifadeyle üniteler, bir metin türünü merkeze alarak türün tarihî gelişimini göstermeyi amaçlamaktadır. Dünya edebiyatı özelinde değerlendirildiğinde programda yer verilecek metinlerin belli bir türün dünya edebiyatından örneğini temsil ettiği anlaşılmaktadır.

2015 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nın amaçlarının listelendiği bölümde dünya edebiyatı ile ilgili olarak, "Türk ve dünya edebiyatının farklı dönemlerinde yazılmış önemli eserleri yapı, tür, dil, içerik, bakış açısı gibi yönlerden değerlendirerek estetik zevk düzeylerini geliştirmeleri" (MEB, 2015, s. 3) amaç ifadesine yer verilmiştir. Ders kitabına alınacak metinlerin nitelikleri arasında ise şu maddeler bulunmaktadır:

**Madde 7.** Metinler dil, anlatım ve içerik açısından yazıldığı dönem ve anlayışın karakteristik özelliklerini yansıtan seçkin eserlerden alınmalıdır.

**Madde 8.** Dünya edebiyatından seçilen metinler, doğru ve nitelikli çevirilerden alınmalıdır (MEB, 2015, s. 19).

2015 programında kazanımların planlanmasında “Türk dili ve edebiyatına giriş, okuma, yazma ve sözlü iletişim” şeklinde derse giriş becerileri ile temel dil becerilerinin esas alındığı ve kazanımların dört başlık altında listelendiği görülmektedir. Programın okuma kazanımları başlığı altında metni anlama ve çözümleme ile ilgili olarak “*Edebî türlerin Türk ve dünya edebiyatındaki önemli eserlerini tanır.*” (MEB, 2015, s. 26) kazanım ifadesine yer verilmiştir. Bu açıdan 2015 programında dünya edebiyatı metinlerine programın genel yapısına uygun olarak belli bir metin türünün örneği olması yönüyle yer verilmektedir. Ayrıca programda okuma süreçlerinde yer verilecek metinlerin “türün özelliklerini yansıtan metinler” ve “türün gelişimini yansıtan metinler” olmak üzere iki kategoride ele alındığı belirtilmektedir. Dünya edebiyatından seçilecek metinler ise türün gelişimini yansıtan metinler kategorisinde yer almaktadır. Bununla ilgili olarak “*Türk ve dünya edebiyatından türün değişim ve gelişimini temsil edebilecek metinler seçilir.*” (MEB, 2017, s. 37) açıklaması yapılmıştır. Sonuç olarak dünya edebiyatından seçilecek metinlerin programın genel yapısına uygun olarak tür özelinde ve söz konusu türün tarihsel gelişimini göstermek üzere yer verildiği anlaşılmaktadır.

Çelik (2018, s. 270), 2015 programının amaçları ile ilgili olarak dünya edebiyatı ve evrensel değerlerin öğretiminin ikincil düzeyde kaldığını, programın dünya ve evrensel değerlere mesafeli olduğunu ve kendi içine dönük kalmayı seçtiğini belirtmektedir. 2005 ve 2011 programlarıyla kıyaslandığında derste dünya edebiyatı metinlerine tür odaklı bir şekilde yer verilmesi daha planlı ve belirleyici olarak değerlendirilebilmekle birlikte dünya edebiyatı metinlerinin okutulmasındaki asıl hedefin ilgili türün Türk edebiyatı geleneği içerisindeki durumunu daha iyi açıklamak olduğu görülmektedir.

2005 ve 2011 programlarında ünite içerikleri, kazanım, etkinlik örnekleri ve açıklamalar bir arada verilirken 2015 programında kazanımlar ünitelerden ayrı olarak temel dil becerileri ile metinlerin anlatım özellikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Buna göre 2015 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı’nda ünite süre, içerik ve açıklamaların verildiği bölümde dünya edebiyatından örnek okutulacak metin türleri ve açıklamalar Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2:** 2015 TDE Öğretim Programı’nda dünya edebiyatından örnek okutulacak metin türleri ve açıklamalar

Sınıf	Ünite	Türü	Metin / Açıklama
9	8	Masal / Fabl	<b><i>Doğu edebiyatından bir masal örneği / Batı edebiyatından bir fabl örneği:</i></b> Türk ve dünya edebiyatındaki önemli masallara değinilir.
10	3	Destan / Efsane	<b><i>Dünya edebiyatının ilk destanlarından bir örnek:</i></b> Destanların, ait oldukları toplumun millî kimliğiyle olan bağı değerlendirilir.
10	5	Roman	<b><i>Dünya edebiyatından bir roman örneği:</i></b> Dünya edebiyatından alınan metin, roman türünün 19. yüzyıldaki klasik örneklerinden seçilir. Metinlerden hareketle Romantizm ve Realizm akımlarının romana etkisi değerlendirilir.
10	6	Tiyatro	Ø : Tanzimat tiyatrosu hakkında genel bilgiler verilir. Bu dönemde türün gelişimine katkı sağlayan sanatçılara değinilir, geleneksel Türk tiyatrosundan ve Batı tiyatrosundan ne şekilde yararlandığı kısaca açıklanır.

10	10	Deneme	<b>Batı edebiyatından bir deneme:</b> Batı edebiyatından alınan deneme örneğinin, türün ilk metinlerinden olmasına özen gösterilir.
11	2	Şiir	Ø: İncelenen metinler üzerinden Servetifünun döneminin şiir anlayışı açıklanır ve bu anlayışın oluşmasında Parnasizm, Sembolizm akımlarının etkisi vurgulanır.
11	6	Roman	Ø: Türk romanında modernizmin etkilerini yansıtan roman örneği üzerinden modernizm akımının metnin yapısını şekillendiren özellikleri ve modern romana özgü anlatım teknikleri (bilinç akışı, iç çözümlenme, geriye dönüş) hakkında bilgi verilir.  Türk romanında postmodernizmin etkilerini yansıtan roman örneği üzerinden postmodernizm akımının metnin yapısını şekillendiren özellikleri (üst kurmaca, metinler arasılık, fantastik öğeler, tarihe yönelme) ve anlatım öğeleri (pastiş, parodi, ironi) hakkında bilgi verilir.
11	7	Tiyatro	Ø: Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatında tiyatro türünün gelişimi, yönelimleri genel olarak açıklanır. Batı edebiyatındaki tiyatro geleneği ile ilişkisi vurgulanır.
11	10	Söylev	Ø: Türün dünya ve Türk edebiyatındaki ilk örneklerine değinilir, bir söylev örneği olarak Göktürk Yazıtları'ndan bir bölüm incelenir.
12	1	Hikâye	Ø: İncelenen metinler üzerinden modern ve postmodern metinlerde kullanılan iç konuşma, iç çözümlenme, bilinç akışı gibi anlatım teknikleri ile pastiş, parodi, ironi gibi öğelerin hikâyelerin oluşumuna katkısı açıklanır.
12	8	Eleştiri	Ø: Batılı anlamdaki edebî eleştirinin Tanzimat Dönemiyle birlikte başladığı ancak divan edebiyatındaki tezkirelerin, şairlerin hayatına ilişkin bilgilerin yanında eserlerinin niteliklerine dair kısa değerlendirmeleri de içerdiği, bu açıdan eleştiri türüne yaklaştığı belirtilir. Ayrıca divan edebiyatındaki hiciv, halk edebiyatındaki taşlamamın siyasi ve sosyal içerikli eleştiri örnekleri olduğu vurgulanır.

Tablo 2 incelendiğinde Batı ve dünya edebiyatından seçilecek örnek metinler; masal/fabl, destan/efsane, roman, deneme ve söylev türündedir. Bu planlamaya göre programda dünya edebiyatından 5 metin türünden alınacak 6 edebî metne yer verildiği görülmektedir. Seçilecek bu metinlerde türün dünya edebiyatındaki ilk veya önemli bir örneği oluşu ve ait olduğu toplumun kimliğini yansıtabilmesi gibi hususlar ön plana çıkmaktadır.

2015 programının kendinden önceki diğer iki programa göre dünya edebiyatının öğretiminde içerik bakımından daha yoğun olduğunu ve dünya edebiyatından okutulacak metinler açısından daha somut bilgiler sunduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca 2005 ve 2011 programlarına kıyasla dünya edebiyatının öğretiminde hedeflenen kazanımların yanı sıra yeni bir yaklaşımla ele alındığı görülmektedir. Buna karşın kendi içerisinde değerlendirildiğinde 2015 programında yalnız belli başlı türlere yönelik örnek metinlere yer verildiği, dünya edebiyatı ile ilgili örneklerin metin türlerinin ve programın geneline yayılmadığı görülmektedir.

Programda dikkat çeken önemli bir husus ise doğrudan bir metin okutmamakla birlikte Türk edebiyatını etkilemesi yönüyle çeşitli yönlerden Batı edebiyatına dair bilgilendirmelerin bulunmasıdır. Örneğin Tanzimat Dönemi'nde tiyatronun gelişiminde Batı edebiyatının etkisinin belirtilmesi; Romantizm, Realizm, Modernizm ve Postmodernizm gibi edebî akımların Türk roman ve hikâyeleri üzerindeki etkisinin açıklanması gibi hususlara vurgu yapılmaktadır. Bu açıdan 2015 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nda dünya edebiyatına metin türü merkeze alınarak daha planlı bir şekilde yer verilmiş olmakla birlikte dünya edebiyatı, ağırlıklı olarak Türk edebiyatı üzerindeki etkisi yönüyle ele alınmaktadır.

### 3. 2017 ve 2018 Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programları

2017 ve 2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programları incelendiğinde genel açıklamaların yapıldığı giriş bölümü ile amaçların sıralandığı bölümde dünya edebiyatı ile ilişkilendirilebilecek herhangi bir açıklama ve amaç ifadesine rastlanmamıştır. Dünya edebiyatı ile ilgili olarak programda yer verilen ilk madde ders kitabına seçilecek metinlerin niteliklerinin sıralandığı bölümdür. Bu bölümde önceki programlarda da tekrar eden bir ifade olarak “*Dünya edebiyatından seçilen metinler nitelikli çevirilerden alınmalıdır.*” (MEB, 2017, s. 21; MEB, 2018, s. 16) maddesine yer verilmiştir. Bu açıdan bu programlarda da ders kitabı yazımında dünya edebiyatı metinlerinin çeviri kalitesine vurgu yapılmıştır.

2017 ve 2018 programlarında da 2015 programında uygulanan tür merkezli planlamaya devam edilmiştir. Bu açıdan ders kazanımları da yine benzer şekilde okuma, yazma ve sözlü iletişim becerileri etrafına belirlenmiştir. Okuma kazanımları ise şiir, öyküleyici metinler, tiyatro ve bilgilendirici metinler olmak üzere dört başlıkta ele alınmıştır. 2017 ve 2018 programlarında kazanımlar içerisinde dünya edebiyatı ile ilgili olabilecek iki kazanım bulunduğu ve bu kazanımların da şiir ve bilgilendirici metin türlerine yönelik olduğu tespit edilmiştir:

#### A.1.4. *Şiirin nazım biçimini ve nazım türünü tespit eder.*

b. Divan, halk ve dünya şiirinden gelen biçim ve türler ile şaire özgü yenilikler, buluşlar ve- varsa- bunların geleneksel biçim ve türlerle ilişkisi ele alınır.” (MEB, 2017, s. 24; MEB, 2018, s. 19).

#### A.4. 14. *Türün ve dönemin/akımın diğer önemli yazarlarını ve eserlerini sıralar.*

Önde gelen, temsil eden diğer yerli ve yabancı yazar ve eserlerden bahsedilir (MEB, 2017, s. 31; MEB, 2018, s. 26).

Bu ifadede şiir türünün Türk edebiyatının tarihî dönemleri itibarıyla nazım şekilleri ve türleri açısından yaşadığı değişim ve gelişimlere bağlı olarak dünya edebiyatının etkilerinin, Türk şiirine getirdiği yeniliklerin farkına vardırarak amaçlanmıştır. Bu açıdan 2017 ve 2018 programlarında da 2015 programında ifade edildiği şekliyle Türk edebiyatı merkezde tutularak dünya edebiyatı daha çok Türk edebiyatı üzerindeki etkileri yönüyle ele alınmıştır. Ayrıca dünya edebiyatından seçilecek metinlerin temsil ettiği tür, dönem veya akımın önde gelen eserlerinden olması yönündeki ifade ise dünya edebiyatı metinlerinin yerinin daha sınırlı olduğu bu yüzden okutulacak metinlerde söz konusu hususlarla ilgili temsil gücünün yüksek olmasının beklendiği anlaşılmaktadır.

Programların ünite, süre ve içeriklerinin açıklandığı bölümde ise dünya edebiyatından örnek verilecek metin türleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3:** 2017-2018 TDE Öğretim Programlarında dünya edebiyatından örnek okutulacak metin türleri

Sınıf	Ünite	Tür	Metin
9. Sınıf	3. Ünite	Şiir	Şiir türünün dünya edebiyatından bir örneği
9. Sınıf	6. Ünite	Masal/Fabl	Doğu edebiyatından bir masal örneği Batı edebiyatından bir fabl örneği
9. Sınıf	6. Ünite	Tiyatro	Dünya edebiyatından bir tiyatro örneği
9. Sınıf	8. Ünite	Mektup/ E-Posta	Mektup türünün dünya edebiyatından bir örneği
10. Sınıf	2. Ünite	Hikâye	Hikâye türünün dünya edebiyatından bir örneği
10. Sınıf	4. Ünite	Roman	Dünya edebiyatından bir roman
10. Sınıf	11. Ünite	Destan/Efsane	Dünya edebiyatının ilk destanlarından bir örnek
12. Sınıf	6. Ünite	Deneme	Batı edebiyatından bir deneme
12. Sınıf	7. Ünite	Söylev	Söylev türünün dünya edebiyatındaki ilk ve önemli örnekleri

2015 programında ünite ve içerikler bölümünde dünya edebiyatından örnek metin okutulacak metin türleri masal/fabl, destan/efsane, roman, deneme ve söylev iken 2017 ve 2018 programlarında bu türlere ek olarak şiir, tiyatro, mektup/e-posta, hikâye türleri de eklenmiştir. Bu açıdan 2017 ve 2018 programlarında okutulacak dünya edebiyatı metinlerinin sayısı artırılmış, toplamda 9 farklı türe ve 10 metne yer verilmiştir. Programların dünya edebiyatı metinlerine ders sürecinde ne şekilde yer verileceğine dair açıklamaları ise Tablo 4'te gösterilmiştir.

Programların açıklamaları dikkate alındığında dünya edebiyatı metinlerinin derste belli bazı yönlerden ele alındığı görülmektedir. Bunlar; belli bir tür ile ilgili olarak Türk edebiyatındaki örnekleriyle karşılaştırma yapabilmek, ilgili türün dünya edebiyatındaki ilk veya yaygın olarak bilinen bir örneği olmak, edebî tür olarak belli yönlerden Türk edebiyatı metinlerini etkiliyor olmak şeklinde sıralanabilir. Bu sebeple 2017 ve 2018 öğretim programlarında da dünya edebiyatı metinlerine Türk edebiyatı metinlerinin daha iyi anlaşılması ve metnin gelişim süreci içerisinde Türk edebiyatının durumunu kavrayabilmek adına ikincil bir planda yer verildiği anlaşılmaktadır.

2017 ve 2018 programlarında dünya edebiyatı ile ilgili metinlerin sayı bakımından öncekilere göre arttığı, daha kapsamlı açıklamalar ile daha planlı bir şekilde ele alındığı görülmektedir. Hemen hemen her türün öğretiminde Türk edebiyatına dair eserler ile beraber yabancı eser örnekleri de öğrencilerle paylaşılmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu programlarda dünya edebiyatı ile ilgili daha fazla öğretim amacına, metin ve çalışmaya yer verilmeye çalışılmış, kazanımların sayısı da artırılmıştır. 2017 ve 2018 programlarına genel olarak bakıldığında 2005 ve 2011 programlarından itibaren dünya edebiyatı öğretiminin zaman içerisinde kapsamının genişlediği, dünya edebiyatının gerek metinler gerekse işleniş açısından daha belirgin bir konumda olduğu görülmektedir. Buna karşın 2017 ve 2018 programlarında da dünya edebiyatı metinlerine tür, şekil ve içerik açısından Türk edebiyatı metinlerinin özelliklerini daha iyi kavramak amacıyla yer verilmektedir. Bu yönüyle 2017 ve 2018 programlarında da dünya edebiyatı öğretimi ile ilgili olarak başlı başına bir amaç ve planlamanın bulunmadığı anlaşılmaktadır.



**Tablo 4:** 2017-2018 TDE öğretim programlarında dünya edebiyatı metinleri ile ilgili açıklamalar

Sınıf	Ünite	Tür	Açıklama
9. Sınıf	3. Ünite	Şiir	Şiir türünün dünya edebiyatından bir örneğine yer verilir ve bu örneğin incelenen metinlerle karşılaştırılması sağlanır.
9. Sınıf	4. Ünite	Masal / Fabl	“Mantık’-Tayr”, “Martı”, “Hayvan Çiftliği” ve “Küçük Prens” gibi eserlerin fabl türü ile ilişkisi üzerinde durulur.
9. Sınıf	5. Ünite	Roman	Dünya edebiyatından bir roman örneğine yer verilir ve bu örneğin incelenen metinlerle karşılaştırılması sağlanır.
9. Sınıf	6. Ünite	Tiyatro	Dünya edebiyatından bir tiyatro örneğine yer verilir ve bu örneğin incelenen metinlerle karşılaştırılması sağlanır.
9. Sınıf	8. Ünite	Mektup/E-posta	Mektup türünün dünya edebiyatından bir örneğine yer verilir ve bunu inceledikleri metinlerle karşılaştırmaları sağlanır.
10. Sınıf	2. Ünite	Hikâye	Hikâye türünün dünya edebiyatından bir örneğine yer verilir ve bu hikâyenin incelenen metinlerle karşılaştırılması sağlanır.
10. Sınıf	4. Ünite	Destan/Efsane	Efsane ve destanların, ait oldukları toplumun millî kimliğiyle olan bağı; tarihî, kültürel ve toplumsal açıdan önemi üzerinde durulur. Türk destanları işlenirken millî ve manevi değerler üzerinde durulur.
10. Sınıf	5. Ünite	Roman	Dünya edebiyatından alınan metin, roman türünün 19. yüzyıldaki klasik örneklerinden seçilir. Öğrencilerin Türk ve dünya edebiyatından sinemaya uyarlanmış bir romanın filmini izlemeleri ve yorumlamaları sağlanır.
10. Sınıf	6. Ünite	Tiyatro	Tiyatro türünün dünya edebiyatından bir örneğine yer verilir ve bu örneğin incelenen metinlerle karşılaştırılması sağlanır.
10. Sınıf	8. Ünite	Haber	Haber metinlerinin sanat metinlerine kaynaklık edebileceği belirtilir. Dostoyevski’nin “Suç ve Ceza”, Orhan Kemal’in “Vukuat Var” adlı eserlerinin bir haberden yola çıkılarak yazıldığı üzerinde durulur.
11. Sınıf	1. Ünite	Giriş	Edebî eserlerin belli bir sanat anlayışı doğrultusunda yazıldığı, eserler toplamının da edebiyat ve sanat akımlarını oluşturduğu üzerinde durulur. Batı’da ve Türk edebiyatında oluşan sanat akımlarına metinler bağlamında kısaca değinilir.
11. Sınıf	6. Ünite	Roman	Dünya edebiyatı roman örneği 20. yüzyıldan seçilmelidir. Öğrencilere Türk veya dünya edebiyatından sinemaya uyarlanan bir romanın filmi seyrettirilip söz konusu roman okutturulur. Roman ile filmin karşılaştırılması sağlanır.
12. Sınıf	3. Ünite	Şiir	Şiirler incelenirken gerekirse dünya edebiyatından ilgili şiir örneklerine yer verilir.
12. Sınıf	4. Ünite	Roman	Dünya edebiyatına ait roman örneği 20. yüzyıldan seçilmelidir.
12. Sınıf	6. Ünite	Deneme	Dünya edebiyatından alınan denemenin, türün ilk örneklerinden olmasına özen gösterilir.
12. Sınıf	7. Ünite	Söylev	Söylev türünün dünya edebiyatındaki ilk ve önemli örneklerine değinilir.

## Tartışma ve sonuç

Zaman içerisinde küreselleşmenin, evrensel değerlerin, uluslararası kültür ve fikir alışverişinin önem kazanmasıyla birlikte edebiyat ve dil eğitiminde ulusal olanın yanı sıra uluslararası kaynaklara da yönelme yaşanmıştır. Dil ve edebiyat eğitiminde bu uluslararası kaynaklara Cumhuriyet döneminde hazırlanan dil ve edebiyat öğretim programlarında “dünya edebiyatı” adı altında yer verilmiştir.

Alanyazında edebiyat eğitimi süreçlerinde dünya edebiyatlarına yer verilmesinin gerekliliği üzerine çeşitli açıklamalar bulunmaktadır. Güzel (2006), edebiyat eğitiminin amaçları arasında öğrencilere estetik bir bakış açısı kazandırılması ve bu bakış açısının geliştirilmesi hususuna değinmektedir. Bunun için de derslerde edebî eserlerin tür ve tema bakımından karşılaştırmalı bir biçimde değerlendirilebileceğini ifade etmektedir. Ayrıca öğrencilere kültürel ve evrensel değerleri kazandırabilmek için dünya edebiyatının bütün şaheserleri okutularak Türk ve dünya klasikleri üzerinde karşılaştırmalı çalışmalar yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Göktürk (1986, s. 12) ise öğrencinin ilköğretim çağından itibaren mümkün olduğunca çok sayıda gerçek edebiyat metinleri ile karşılaştırılması ve edebiyat öğretiminde ulusalcı sınırlamaların dışına çıkılarak dünya edebiyatından olabildiğince çok sayıda tam metin okutulması gereğini belirtmektedir.

Dünya edebiyatı metinlerine yer verilmesi bakımından ilköğretim Türkçe ders kitaplarını ve öğretim programlarını inceleyen çeşitli çalışmalar da bulunmaktadır. Buna göre incelenen ders kitaplarında dünya edebiyatından metinlerin kullanılması konusunda farklılıklar bulunduğu, bazı kitaplarda bu metinlere hiç yer verilmezken bazı kitaplarda ise çok yer verildiği görülmüştür (Avcı, 2011). Akdeniz (2019, s. 1130-1331), incelediği ilköğretim Türkçe ders kitaplarında dünya edebiyatından 15 isme yer verildiğini ancak dört yıla ait bu toplam rakamın yeterli olmadığını belirtmiştir. Bu sonuçtan hareketle ders kitaplarının öğrencileri dünya edebiyatından yeterince haberdar edebilmesi adına beşinci sınıftan on ikinci sınıfa kadar hangi edebiyatlardan hangi metinlerin seçileceğinin kararlaştırılması önerilmektedir. Uysal (2016, s. 147) ise Türkçe öğretimi programlarında dünya edebiyatı dersi üzerine yaptığı araştırmada çokkültürlülük bağlamında yazılı eser-yazar ilişkisine ağırlık verildiğini, bu yazılı eserlerin ise ait oldukları kültür unsurlarını aşan, dünyaca ünlü ve genellikle roman niteliğinde eserler olduğunu tespit etmiştir.

Cumhuriyet dönemi Türk dili ve edebiyatı öğretim programlarında dünya edebiyatı ilk kez 1929 müfredatında “Batı edebiyatından seçkin yazar ve eserlere yer verme” ifadesiyle yer almıştır. Ancak Cumhuriyet döneminde 1957 (%44), 1976 (%12), 1991-92 (%13), ve 2005 (%4) yıllarında hazırlanan öğretim programlarında dünya edebiyatı oranının giderek azaldığı görülmektedir (Arslan, 2012, s. 241-243). Araştırmamızda da 2005 ve 2011 programları ile ilgili benzer sonuçlara ulaşılmıştır. 2005 ve 2011 öğretim programlarının amaçlarında evrensel değer, kültür ve düşünce ifadeleriyle göndermeler yapılsa da doğrudan dünya edebiyatının öğretimine yönelik bir amaç ifadesi bulunmamaktadır. Dünya edebiyatından seçilecek metinler, öğrencinin Türk edebiyatındaki metinlerle karşılaştırma yapmalarına imkân verecek serbest okuma parçaları olarak değerlendirilmiş ve bu eserlerin ismi açıkça belirtilmemiştir. Dünya edebiyatı metinlerinin iyi çevirilerden alınması, ait olduğu edebiyat içerisinde seçkin bir konumda bulunması ve temsil gücünün yüksek olması beklenmektedir. Bu durum klasik eserlerden metinler seçilmesinin istendiği şekilde değerlendirilmiştir.

2005 ve 2011 programları, ünite planlaması bakımından kronolojik bir yapıya sahiptir ve Türk edebiyatını tarihî dönemlere göre ele almaktadır. Bu açıdan programda yer alan kazanımlarda sık sık dönemin zihniyeti, düşünüş ve yaşayış tarzı, etkili olan edebî gelenek ve akımlara vurgu yapılmaktadır. Dünya edebiyatı ile ilişkilendirilebilecek kazanımlar ise 11. sınıfta “Batı Tesirinde Gelişen Türk Edebiyatı” döneminden itibaren yer almaktadır. Kazanım ve etkinliklerde Batı edebiyatının gerek edebî türler gerekse edebî akımlar bakımından Türk edebiyatı üzerindeki etkisini göstermek amaçlanmaktadır. 11. sınıfın roman ünitesinde Aşk-ı Memnu ile karşılaştırma yapmak üzere Madame Bovary ve Anna Karenina gibi eserlerin adı belirtilmiş ancak bunun dışında dünya edebiyatından herhangi bir eser adına yer verilmemiştir. 2005 ve 2011 programlarında dünya edebiyatı, Batı edebiyatı

ile sınırlıdır. Programlarda doğrudan dünya edebiyatı öğretimine yönelik bir amaç ve kazanım bulunmamaktadır ve dünya edebiyatı açısından kapsamının dar ve yüzeysel olduğu görülmektedir.

Çelik (2018, s. 269), 2005 Türk Edebiyatı Öğretim Programı'nda evrensel okur yetiştirmek amaçlanmasına karşın dünya edebiyatına ait yazınsal ve öğretici metinlere yeterli düzeyde yer verilmediğini, ders kitaplarında dünya yazar ve şairlerinden yer verilen yapıtların ana metin olarak kullanılmadığını, Türk edebiyatını destekleyici metinler olarak sunulduğunu belirtmektedir. Ayrıca dünya edebiyatına ait yazınsal ve öğretici metinler, genellikle öğrencilerin ilgisini çekebilecek metinlerden seçilmemiştir.

2015 programında dünya edebiyatından eserlerin okunması ve incelenmesine yönelik bir amaç ifadesine yer verilmiştir. Dünya edebiyatı metinlerinin nitelikli çevirilerden seçilmesi gereği bu programda da belirtilmiştir. Program kazanımları içerisinde öğrencinin Türk ve dünya edebiyatından önemli eserleri tanımasını hedefleyen bir kazanım yer almaktadır. Dünya edebiyatından seçilecek metinlerin edebî türün Türk ve dünya edebiyatındaki değişim ve gelişimini temsil edebilecek örneklerden seçilmesi istenmektedir. Eser ismi belirtilmemekle birlikte dünya edebiyatından masal/fabl, destan/efsane, roman, deneme ve söylev türünde toplam 5 metne yer verilmiştir. Çelik (2018, s. 263); yazar, şair veya eser ismi verilmemesini program adına bir eksiklik olarak değerlendirmektedir. Programlarda Türk ve dünya edebiyatının seçkin yazar ve şairlerinin adlarının ve yapıtlarının; üzerinde uzlaşmış, geçmişten bugüne değeri artarak sürmüş yazınsal metinlerin, sanatçıların dil ve edebiyat ders kitaplarında yer alması gerektiğini belirtmektedir.

Metinler dışında Batı edebiyatında etkili olan ve Türk edebiyatını da etkileyen Romantizm, Realizm, Modernizm ve Postmodernizm gibi edebî akımların açıklanması istenmektedir. 2015 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı, önceki programlara göre dünya edebiyatına dair daha planlı ve somut açıklamalara yer vermekle birlikte Türk edebiyatı üzerindeki etkisi yönüyle ve Türk edebiyatındaki metinlerle karşılaştırmalar yapılmasına imkân sağlamak amacıyla yer almaktadır.

2017 ve 2018 öğretim programlarında dünya edebiyatına yönelik herhangi bir amaç ifadesi bulunmamaktadır. Ders kitaplarına dünya edebiyatı metinlerinin nitelikli çevirilerinin alınması vurgusu bu programlarda da yapılmıştır. Programlarda dünya edebiyatı ile ilgili iki kazanım yer almaktadır. Eser ismi belirtilmemekle birlikte masal/fabl, destan/efsane, roman, deneme, söylev, şiir, tiyatro, mektup/e-posta ve hikâye türlerinde olmak üzere dünya edebiyatından 10 metne yer verilmiştir. Dünya edebiyatından yer verilecek metinlerde; belli bir türün Türk edebiyatındaki örnekleriyle karşılaştırma yapmaya imkân sağlamak, ilgili türün dünya edebiyatındaki ilk veya yaygın olarak bilinen bir örneği olmak, edebî tür olarak belli yönlerden Türk edebiyatı metinlerini etkiliyor olmak nitelikleri aranmaktadır. 2017 ve 2018 programlarında dünya edebiyatı metinlerinin sayısı 2015 programına göre artmış ve kapsamı genişlemiştir. Buna karşın söz konusu programlarda da dünya edebiyatı öğretiminin programda başlıca bir amaç olarak ele alınmadığı, karşılaştırmalar yoluyla Türk edebiyatı metinlerinin gelişim süreci ve özelliklerini daha iyi kavramak amacıyla dünya edebiyatından metinlere yer verildiği görülmektedir.

Çelik (2018, s. 272), Türk dili ve edebiyatı öğretim programları ile ilgili yaptığı genel değerlendirmede dil ve edebiyat dersinin bir sanat eğitimi süreci olarak değil, bir kültür dersi olarak algılandığını, 2005 dil ve edebiyat dersi öğretim programından itibaren dünya edebiyatına kapanan kapıların tekrar açılmadığını ifade etmektedir. Araştırma bulgularının da bu durumu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Yakın dönem Türk dili ve edebiyatı öğretim programlarımızda dünya edebiyatı metinleri

ve konularına Türk edebiyatı öğretim sürecini desteklemek amacıyla yer verilmiştir. Yer verilen metin ve konular öğrenciye dünya edebiyatı ile ilgili geniş bir perspektif sağlamaktan çok Türk edebiyatı üzerindeki etkilerini öğrenciye kavratılabilmek ve karşılaştırma yapmak amacıyla ele alınmaktadır. Ortaöğretim düzeyi okullarda verilen dersler incelendiğinde öğrencilerin dünya edebiyatını tanıyabilecekleri başka bir derse rastlanmamıştır. Bu açıdan öğrencilerin program doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarında yer alan metinler dışında ders içerisinde dünya edebiyatını tanıyabilecekleri başka bir kanal bulunmamaktadır. Bu açıdan elde edilen veriler ışığında öğrencinin dünya edebiyatını tanıması ve keşfedebilmesinde planlı ve programlı bir sanat öğretiminin gerçekleştirilmesi adına düzenlemeler yapılması önerilmektedir.

### Kaynakça

- Akdeniz, S. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türk ve dünya edebiyatını temsil kabiliyeti açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1119-1136. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/46075/580141>
- Aliyev, J. (2019). Dünya edebiyatı açısından çevrilemezlik/ çevrilebilirlik. *Turkish Studies*, 14(4), 2029-2041. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.22978>
- Altunbay, M. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının dünya edebiyatını takip etme düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 433-449. <https://doi.org/10.16916/aded.331248>
- Arslan, M. A. (2012). *Türkiye dışı Türk edebiyatları ve dünya edebiyatlarının Cumhuriyet'ten günümüze ortaöğretim programları ve ders kitaplarındaki yeri* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Avcı, Ş. (2011). *Türkçe ders kitaplarındaki dünya edebiyatı metinlerinin içerik açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Bermann, S. (2018). Karşılaştırmalı edebiyat ve dünya edebiyatı (O. Tecimen, Çev.). *Notos*, 73, 27-37. <https://www.academia.edu/42838678/>
- Çelik, T. (2018). Türkiye'de 1924-2017 arası dil ve edebiyat dersi öğretim programlarına bakış. *Turkish Studies*, 13(4), 245-274. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13019>
- Damrosch, D. (2003). *What is world literature?*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Eckermann, J. P. (2007). *Yaşamının son yılında Goethe ile konuşmalar* (Çev. M. Kahraman). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Edman, T. B. (2019). Dünya edebiyatı ve izdüşümü: "tercümedya". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (16), 657-664. <https://doi.org/10.29000/rumelide.619683>
- Gökçe, B. (2019). İlk örneklerinden günümüze dünya edebiyatı. (O. Sevim & Y. Söylemez, Ed.). *Dünya Edebiyatı Araştırmaları* (ss. 1-16) içinde. Nobel Yayıncılık.
- Göktürk, A. (1986). Dil-edebiyat öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Ortaöğretim Kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi ve Sorunları* (ss. 1-29) içinde. Türk Eğitim Deneği Yayınları.
- Güzel, A. (2006). Edebiyat eğitiminde amaçlar ve bu amaçlara yönelik yöntem teknik ve örnek uygulamalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(169), 85-104. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36938/422343>
- İbrişim, D. (2016). Dünya edebiyatı kavramına kısa bir bakış. *Oggito*. <https://oggito.com/icerikler/dunya-edebiyati-kavramina-kisa-bir-bakis/11677>
- İsen Durmuş, T. I. (2011). Klasik eserlere çocuklar nasıl yönlendirilmeli ve buna ilişkin batıdaki uygulamalardan örnekler. *Turkish Studies*, 6(3), 929-937. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2552>
- Kalfa, M. (2013). Klasik eserler ve klasik eserlerin eğitsel işlevi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 105-112. <https://www.acarindex.com/pdfs/171289>

- MEB (2005). *Türk edebiyatı dersi öğretim programı ve kılavuzu (9-12. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2011). *Ortaöğretim Türk edebiyatı dersi 9, 10, 11 ve 12. sınıflar öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2015). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2017). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2018). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed., 3. baskıdan çeviri). Nobel Akademi. (Çalışmanın orijinali 2009'da yayımlanmıştır.)
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi. (Çalışmanın orijinali 2002'de yayımlanmıştır.)
- Sağlam, M. Y. (2014). Dünya edebiyatına uzanan yolda bir Türk romancı: Orhan Kemal. *Erdem*, (67), 87-104. <https://doi.org/10.32704/erdem.537456>
- Sebuktekin, H. (2006) Neden karşılaştırmalı edebiyat?. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 1-17. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47963/606839>
- Uysal, B. (2016). The evaluation of world literature courses in Turkish language teaching departments based on conceptual field. *Journal of Education and Training Studies*, 4(10), 139-147. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i10.1795>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R.K. (2002). *Case study research: design ang methods* (3rd ed.). Sage Pbc.

### 23. Fransa ortaokul ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarının incelenmesi<sup>1</sup>

İlyas KARA<sup>2</sup>

Cemil ÖZTÜRK<sup>3</sup>

Ahmet KATILMIŞ<sup>4</sup>

**APA:** Kara, İ. & Öztürk, C. & Katılmış, A. (2023). Fransa ortaokul ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarının incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 378-402. DOI: 10.29000/rumelide.1316154.

#### Öz

Fransa'daki ortaokullarda okutulan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma nitel araştırma prosedürlerine uygun olarak tasarlanmış ve tamamlanmıştır. Bu kapsamda çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada Fransa ortaokullarında 2022-2023 eğitim öğretim yılında/yıllarında kullanılan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitapları incelenmiştir. Araştırmada verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu süreçte ders kitapları *ulusal kimlik, vatandaşlık, insan hakları, demokrasi, laiklik, çok kültürlülük, Avrupa kimliği ve kültürü, çevre bilinci ve küresel sorunlar* kategorileri kapsamında analiz edilmiştir. İnceleme sonucunda: Ders kitaplarında yer alan öğelerin en fazla Vatandaşlık kategorisi ile ilgili olduğu, Vatandaşlık kategorisinden sonra yazılı ve görsel öğelerin yoğun olarak ilişkili olduğu kategorinin İnsan Hakları kategorisi olduğu, Demokrasi kategorisine yönelik öğelerin üçüncü sırada geldiği görülmüştür. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında sırasıyla Çevre Bilinci ve Küresel Sorunlar, Ulusal Kimlik, Laiklik, Çok Kültürlülük, Avrupa Kimliği ve Kültürü kategorilerine yönelik yazılı ve görsel öğelerin de yer aldığı tespit edilmiştir. Ancak yer alma sıklıkları bakımından her birinin bütün kategoriler içerisindeki oranının %7 ile %2 arasında değiştiği saptanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Fransa, ahlak ve vatandaşlık eğitimi, ders kitabı

<sup>1</sup> Bu çalışma İlyas KARA tarafından Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK birinci danışmanlığında ve Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ ikinci danışmanlığında hazırlanan "Fransa'daki Ortaokullarda Vatandaşlık Eğitiminin İncelenmesi" başlıklı doktora tez çalışmasından türetilmiştir

<sup>2</sup> Dr. Öğretim Üyesi, Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi (Amasya, Türkiye), ilyaskara2007@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4755-0037 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 06.04.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316154]

<sup>3</sup> Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi (İstanbul, Türkiye), cozturk@marmara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2433-350X

<sup>4</sup> Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi (İstanbul, Türkiye), akatilmis@marmara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5776-850X

## The examination of middle school moral and citizenship education textbooks in France

### Abstract

This study, which was carried out to examine the moral and citizenship education textbooks taught in French secondary schools from various perspectives, was designed and completed in accordance with qualitative research procedures. In this context, the document analysis method was used in the study. In the research, moral and citizenship education textbooks used in the 2022-2023 academic year/years in French secondary schools were examined. In the research, content analysis method was used to analyze the data. In this process, the textbooks were analyzed under the categories of national identity, citizenship, human rights, democracy, secularism, multiculturalism, European identity and culture, environmental awareness and global problems. As a result of the analysis: It has been seen that the items in the textbooks are mostly related to the Citizenship category. After the Citizenship category here comes the Human Rights category with which written and visual items are heavily related and the items for the Democracy category come in the third place. In the moral and citizenship education textbooks, it has been determined that there are written and visual items for the categories of Environmental Awareness and Global Issues, National Identity, Secularism, Multiculturalism, European Identity and Culture, respectively. However, it has been determined that the rate of each of them in all categories varies between 7% and 2% in terms of their frequency of occurrence. Based on the results of the research, suggestions were made for the moral and citizenship education textbooks taught in secondary schools in France.

**Keywords:** France, moral and citizenship education, textbook

### 1. Giriş

Belirli bir toplum içerisinde yaşama ihtiyacı duyan insanın söz konusu bu özelliği onun sosyal bir varlık olmasından kaynaklıdır. Çünkü insanoğlu her ne kadar bir takım özelliklerle donatılmış olarak doğsa da yaşamını sürdürebilmek için diğer insanlara gereksinim duyar. Bu nedenle insanlar bir arada yaşar ve toplumu oluştururlar. Farklı bireylerin bir arada bulunmasıyla oluşan toplumun devamlılığının sağlanması için bir takım kuralların olması gerekmektedir. Zamanla gelişen veya ortaya konulan bu kurallara toplumu oluşturan her bir bireyin uyması gerekmektedir. Bu nedenle toplumsal değerlerin ve kuralların yetişmekte olan genç nesillere öğretilmesi hayati öneme sahiptir. Bunu sağlamanın tek yolu ise eğitimidir. Eğitimin birey için kaçınılmaz oluşu, medeni bir varlık olarak insan yaşamının başlangıcından itibaren neden sonuç ilişkisi ile açıklanabilir (Tokmak, Karamık ve İlhan, 2023). Bireylerin toplum içerisinde yaşayabilmesinde, toplumsal gelişimin ve huzurun sağlanmasında eğitim önemli bir yere sahiptir. İnsanların içerisinde buldukları toplumla çatışmadan yaşamlarını sürdürebilmeleri ve toplumsal gelişime katkıda bulunabilmeleri için toplumun geçmişten beri oluşturduğu değer, ilke ve normları öğrenmesi ve özümsemesi gerekmektedir. Toplumun diğer üyelerinin ve kamunun yardımıyla yaşamını sürdürebilen bireylerin hem topluma hem de kamuya yani devlete karşı hak ve sorumlulukları mevcuttur. İşte bu noktada “vatandaşlık” kavramı ortaya çıkmaktadır (Öcal, 2011, s. 135).

Vatandaşlık kavramının anlamı tarihi süreçte çeşitli değişkenlere bağlı olarak değişime uğramıştır. Vatandaşlık kavramının Antik Yunan’daki anlamı göz önünde bulundurulduğunda bu kavramın ne denli büyük bir değişime uğradığı daha net anlaşılmaktadır. Çünkü Antik Yunan’da vatandaş kavramı

toplumun sadece bir kısmını kapsamaktaydı. Yirmi yaşından büyük bireyleri kapsamakta olan vatandaş kavramı yerleşik yabancıları, köleleri, çocukları ve kadınları dışarıda tutmaktaydı (Arblaster, 1999, s. 41). Fransız İnsan ve Vatandaşlık Hakları Bildirgesi vatandaşlığın kapsamının genişlemesini sağlamıştır. Bu bildirin yayınlamasıyla birlikte haklar konusu, toplumun bütün fertlerini ilgilendiren bir konu haline gelmiştir. Bu nedenle 26 Ağustos 1789 tarihinde yayınlanmış olan bu bildirin vatandaşlık kavramının gelişim sürecinde önemli bir dönüm noktası olduğu söylenebilir. Bu bildirin ardından yirminci yüzyılda dünyanın her yerinde anayasal düzenlerin kurulması, halk iradesine dayalı demokratik yönetim sistemlerinin hızla gelişmesini, hak ve sorumluluk kavramlarının ön plana çıkarak vatandaşlık kavramının içerik yönünden zenginleşmesini sağlamıştır. Bu durum hem aydın ve düşünürlerin hem de ülkelerin vatandaşlık kavramı üzerinde daha fazla durmasına yol açmıştır. Öte yandan gelişen bilim ve teknoloji her ne kadar insanoğlu için çeşitli avantajlar sunsa da pek çok sorunu da beraberinde getirmiştir. Özellikle bilgi, ulaşım ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi toplumsal sorunların daha sık ve şiddetli yaşanmasına neden olmuştur. Ülkelerin bir ucunda ortaya çıkan sorun diğer ucunu çabucak etkilemeye başlamıştır. Aynı şekilde dünyanın herhangi bir ülkesindeki problem çabucak küresel bir problem haline almaya başlamıştır. Bu problem savaş, terör, göç veya salgın hastalık olabilir. Dolayısıyla ülkeler ve uluslararası kuruluşlar insanoğlunun yeryüzünde güvenli ve huzurlu bir şekilde yaşayabilmesi için günümüzde eğitime ayrı bir önem vermektedir. Çünkü iyi insanların ve iyi vatandaşların yetişmesi ancak eğitimle mümkündür (Doğan, 2007, s. 6).

Eğitim her toplumda devlet eliyle yürütülmektedir. Devlet tarafından yürütülen eğitim, bireyin iyi insan ve iyi vatandaş olarak yetişebilmesi için yapılmaktadır. Bunun yanı sıra bireyin sahip olduğu olumlu özellikleri ortaya çıkarmak ve bunları geliştirmek devlet eliyle yürütülen eğitimin bir diğer görevidir. Eğitim bireysel açıdan önemlidir, çünkü yaşamak için kendini geliştirmek ve içinde bulunduğu topluma uyum sağlamak zorundadır. Eğitim toplum içinde önemlidir. Çünkü toplumun sürekliliği onu oluşturan bireylerin uyum içerisinde yaşamasına bağlıdır. Bu uyumun sağlanmasında devlet önemli bir yere sahiptir. Ancak bu açıdan bakıldığında devlet için de eğitim son derece önemlidir. Çünkü devletin devamlığı istendik özelliklere sahip bireylerin yetişmesine ve bu bireylerin onu benimsemesine bağlıdır. Dolayısıyla eğitim hem birey hem toplum hem de devlet için elzemdir (Çiftçi, 2008, s. 202).

Her toplumun her ulusun sahip olduğu değerler, ilkeler ve normlar farklıdır. Bu nedenle her toplumun eğitimden beklentileri değişiklik göstermektedir. Doğal olarak ülkelerin yetiştirmek istediği vatandaş profilleri de farklılık arz etmektedir. Ancak her ülkenin vermekte olduğu eğitimin ve vatandaşlık eğitiminin kalitesi aynı seviyede değildir. Ülkelerin gelişmişlik seviyesi ile eğitimde sağladıkları başarı arasında doğru orantılı bir ilişki vardır. Ancak bu gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerin eğitimle ilgili hiçbir sorun yaşamadığı anlamına gelmemektedir. Bugün dünyadaki bütün ülkeler pek ok sorunla karşı karşıyadır. Yukarıda da bahsedildiği üzere küreselleşmenin de etkisiyle problemler artık ulusal boyuttan çıkmış küresel bir boyut almıştır. Bu bağlamda her ülkenin eğitim sistemini en ideal seviyeye getirerek sürekli güncellemesi, ideal ve küresel vatandaşlar yetiştirmesi gerekmektedir. Bu nedenle ülkeler hem genel anlamda eğitimle ilgili hem de vatandaşlık eğitimiyle ilgili mevcut durumlarını sık sık değerlendirmeli ve güncelleyerek geliştirmelidir. Özellikle vatandaşlık eğitiminin bu noktada sürekli geliştirilmesi hem ulusal hem de küresel anlamda hayati öneme sahiptir (Tokmak ve Kara, 2023). Bugün insanlık tarihinde hiç olmadığı kadar sorunla mücadele içerisindeyiz. Savaş, terör, salgın hastalık, göç, kuraklık, küresel ısınma, yoksulluk ve gelir adaletsizliği bu sorunlardan sadece bir kaçıdır. Bu problemlerin etkisinin azaltılması veya tamamen ortadan kaldırılması hususunda vatandaşlık eğitimi kilit bir role sahiptir. Çünkü etkili bir vatandaşlık eğitimi ile kendisine, içerisinde yaşadığı topluma, bütün insanlığa ve doğaya karşı hak ve sorumluluklarının bilincinde olan bireylerin yetiştirilmesi mümkün olacaktır (Russel, 1976, s. 59). Bunun sağlanabilmesi içinse ülkelerin vermekte olduğu



vatandaşlık eğitimini geliştirmeleri gerekmektedir. Aynı zamanda küresel bir vatandaşlık anlayışı geliştirmek için diğer ülkelerin özellikle de gelişmekte ve gelişmiş olan ülkelerin bu konudaki mevcut durumlarının araştırılarak incelenmesi gerekmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde farklı ülkelerdeki vatandaşlık eğitimini konu alan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Uğurlu (2011) yapmış olduğu çalışmada Avrupa Birliđi'ne üye ülkelerde vatandaşlık eğitiminin konumunu değerlendirmiştir. Önal (2017) çalışmasında İngiltere'deki vatandaşlık eğitimini incelemiştir. Akyüz (2019) çalışmasında Birleşmiş Milletler sürdürülebilir kalkınma hedefleri çerçevesindeki küresel vatandaşlık eğitimini ele almıştır. Ibrićević (2019) Bosna Hersek'e geri dönen diaspora üyelerinin sahip olduğu vatandaşlık kavramının duygusal boyutunu analiz etmiştir. Kaptan (2017) tarafından yapılmış olan çalışmada Türk ve İsveç ortaöğretim tarih programlarında demokratik vatandaşlık eğitimi incelenmiştir. Colalieva (2013) çalışmasında Türkiye ve Kırgızistan'daki ortaöğretim programlarındaki sosyal bilimler derslerinin öğrencilere vatandaşlık eğitimini verme potansiyelini irdelemiştir. Alkın (2007) İngiltere ve Türkiye'deki ilköğretim programlarındaki vatandaşlık eğitimini karşılaştırmıştır. Yaşar (2007) ise Suudi Arabistan'daki vatandaşlık eğitimini incelemiştir. Gazibey Sağlam (2004) yapmış olduğu çalışmada Almanya vatandaşlık eğitimini ele almıştır. Pamuk (2017) tarafından yapılan çalışmada Almanya vatandaşlık eğitimi üzerinde durulmuştur. Farklı ülkelerin vatandaşlık eğitimiyle ilgili olarak yapılmış bu çalışmaların sayıca çok az olduğu görülmektedir. Özellikle Osmanlı Devleti'nin son döneminden itibaren Türk eğitim sisteminin şekillenmesinde önemli etkileri olan ve demokrasi, vatandaşlık, insan hakları gibi kavramların dünya çapında gelişim göstermesinde öncülük eden ülkelerde verilmekte olan vatandaşlık eğitiminin incelenmesi önemli görülmektedir.

Türk eğitim sisteminin şekillenmesinde önemli etkileri görülen Fransa'nın mevcut vatandaşlık eğitimini ele alan yalnızca bir çalışmanın olduğu görülmektedir. Kara (2022) tarafından yapılmış olan bu çalışmada Fransa'daki ortaokullarda verilmekte olan vatandaşlık eğitimi incelenmiştir. Bu çalışma dışında Fransa'daki vatandaşlık eğitimini inceleyen herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Oysa Fransa, 1789 Fransız İhtilali'nden itibaren vatandaşlık, cumhuriyet, demokrasi, insan hakları, milliyetçilik ve laiklik gibi kavramların gelişmesinde ve yayılmasında öncülük eden bir ülke konumunda olmuştur. Ayrıca Fransız ve Türk toplumlarının Osmanlı Devleti döneminden itibaren ekonomik, askeri, siyasi ve kültürel alanlarda yoğun bir etkileşim içerisinde oldukları bilinmektedir. Osmanlı Devleti'nin 18. yüzyıldan itibaren yapmış olduğu ıslahatlarda Fransa modeli etkili olmuştur. Aynı şekilde Cumhuriyet'in ilk yıllarında da Türk eğitim sisteminin şekillendirilmesinde Fransız eğitim sisteminin etkili olduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra bugün Fransa'da yaklaşık bir milyon civarında Türk yaşamaktadır. Dolayısıyla Fransa'daki Türklerin menfaatleri gereği de Fransa'daki gelişmelerin yakından takip edilmesi önemlidir. Özellikle vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi gibi konularda başı çeken ülkelerden biri olan Fransa'nın vatandaşlık eğitimindeki mevcut durumunun incelenmesi mühimdir. Fransa'nın nasıl bir vatandaşlık eğitimi geliştirdiği, bunu nasıl uyguladığı ve nasıl bir vatandaş profili amaçladığı incelenmelidir. Bütün bunların araştırılarak incelenmesi Türkiye'deki vatandaşlık eğitiminin gelişmesine katkıda bulunacaktır. Ancak ulusal çaptaki ilgili alan yazın incelendiğinde Fransa'daki vatandaşlık eğitimini konu alan yalnızca bir çalışmanın (Kara, 2022) oluşu önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra uluslararası alan yazında da Fransa'daki vatandaşlık eğitimini konu alan çalışmaların sayıca oldukça az olduğu görülmektedir (Kiwani ve Kiwani, 2005; Ministère de l'Éducation Nationale, 2007; Starkey, 2010; Qin, 2012; Thésée, Carr et Potwora; 2015; Colas Degenne, 2015; Alais, Bozec ve Cham, 2016; Bozec, 2016; Poirier, 2017; Husser, 2017; Pithon, 2017; Menard, 2019; Richard, 2019; Dejemepe, 2019; Kim, 2020; Grandner, 2021).

Vatandaşlık eğitimi ders kitapları ülkelerin vatandaşlık eğitimi dersinden beklentilerini net bir biçimde yansıtmaktadır. Bu nedenle ülkelerin vatandaşlık eğitiminden beklentilerini ve vatandaşlık eğitimiyle yetiştirmek istedikleri vatandaş profilini anlamayabilmek için ders kitaplarının incelenmesi gerekmektedir. Bu nedenle Fransa'daki vatandaşlık eğitiminin mevcut durumunun, vatandaşlık eğitiminden beklentilerin ve vatandaşlık eğitimiyle yetiştirilmek istenen vatandaş profilinin anlaşılabilmesi için vatandaşlık eğitimi ders kitaplarının ele alınması önemlidir. Çünkü eğitim uzmanları, bilgilerin ve hedeflenen kazanımların öğrencilere özümsetilmesinde en iyi kaynağın birincil materyal olarak ders kitapları olduğunu dile getirmektedirler (Gökkaya, 2003, s. 11). Ders kitapları daima önemli bir eğitim aracı olarak görülmüştür (Demirel ve Kiroğlu, 2005, s. 3). Ailesi ve öğretmeni dışında öğrencinin ihtiyaç duyduğu her an başvurabileceği en yakın kaynak, ona rehberlik edecek olan ders kitabıdır (Ceyhan ve Yiğit, 2004, s. 14). Bu bağlamda değerlendirildiğinde Fransa'daki vatandaşlık eğitiminin net bir biçimde anlaşılabilmesi için Fransa'da okutulmakta olan vatandaşlık eğitimi ders kitaplarının incelenmesi gerekmektedir. Bu çalışmada Fransa'da okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarının çeşitli açılardan incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitapları incelenmiştir. Araştırmanın amacı kapsamında "*Fransa'daki ortaokullarda okutulan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında vatandaşlık eğitimi nasıl ele alınmıştır?*" sorusuna yanıt aranmıştır.

## 2. Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, veri kaynakları ve verilerin analizi hakkındaki bilgilere yer verilmiştir. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yoluyla gerçekleştirilmiştir.

### 2.1. Araştırmanın modeli

Doküman incelemesinin tercih edildiği bu çalışmada verilerin birincil kaynağı olarak görülen ders kitaplarının kapsamlı olarak sorgulanması, analiz edilmesi ve yorumlanıp değerlendirilmesi esas alınmıştır. Doküman incelemesi nitel araştırma yöntemlerinden biridir ve sıklıkla kullanılmaktadır. Gözlem ve görüşmenin kullanılmadığı durumlarda, gerçekleştirilmekte olan araştırmanın geçerliğini sağlamak için doküman incelemesi yöntemi araştırmacılar tarafından tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 188).

Bu yöntem, yazılı belgelerin içeriğini sistematik ve titiz bir biçimde, belirli bir amaç doğrultusunda analiz etmek amacıyla kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir. Doküman analizi, basılı veya elektronik bütün belgeleri inceleyerek değerlendirmek için kullanılan sistematik ve aşamalı bir yöntemdir. Diğer nitel araştırma yöntemlerinde olduğu gibi doküman analizinde de araştırılan konu hakkında bir anlayış oluşturmak, anlam çıkarmak ve sistemli bir bilgi geliştirmek için elde edilen verilerin ayrıntılı olarak incelenmesi ve yorumlanması gerekmektedir (Corbin ve Strauss, 2008, s. 35). İncelenmekte olan bu dokümanlarda araştırmacının müdahalesi yoktur. Forster'e (1995) göre doküman analizi; dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma aşamalarına göre yapılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 192). Bu bilgiler ışığında Fransa'da okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarını çeşitli açılardan incelemek için doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir.

## 2.2. Araştırmanın veri kaynakları

Araştırmanın amacına uygun olarak Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitapları incelenmiştir. Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan doküman analizi araştırmacının konuyu anlamasına, keşfetmesine, anlayış geliştirmesine ve araştırma problemiyle ilgili belirsizliklerin giderilmesine yardımcı olabilmektedir (Merriam, 1998, s. 64). Araştırmanın veri kaynağı olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarıyla ilgili bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitapları

<i>Kitabın Adı</i>	<i>Sınıf Düzeyi</i>	<i>Türkiye'deki Sisteme Göre Karşılığı</i>	<i>Yayın Yılı</i>	<i>Kitabın Yazarı</i>	<i>Yayın Evi</i>
Histoire Geographie / Enseignement Moral et Civique	6é (5. Sınıf)	5. Sınıf	2016	Collectif	Lelivrescolaire.fr
Histoire Geographie / Enseignement Moral et Civique	5é (6. Sınıf)	6. Sınıf	2016	Collectif	Lelivrescolaire.fr
Histoire Geographie / Enseignement Moral et Civique	4é (7. Sınıf)	7. Sınıf	2016	Collectif	Lelivrescolaire.fr
Histoire Geographie / Enseignement Moral et Civique	3é (8. Sınıf)	8. Sınıf	2021	Collectif	Lelivrescolaire.fr

Fransa'daki ortaokullarda ahlak ve vatandaşlık eğitimi ayrı bir ders olarak okutulmaktadır. Mevzuata göre tarih coğrafya /ahlak ve vatandaşlık eğitimine haftalık 3 ders saati (ortaokul 4. sınıfta 3.5 saat) ayrılmıştır. Bu sürenin ise üçte biri ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi için kullanılmaktadır. Tablo 1'de görüldüğü gibi tarih coğrafya dersi ile ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi aynı kitapta yer almakta ve kitabın bir bölümü ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersine ayrılmaktadır. Araştırmanın veri kaynağı olan ve Fransa Milli Eğitim Bakanlığı'nın kabul ettiği ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarına lelivrescolaire.fr yayınlarından erişilmiştir. Ders kitaplarının Fransa Milli Eğitim Bakanlığının onayladığı yayınevi tarafından basılmış olması ders kitaplarından elde edilen verilerin orijinalliğini göstermektedir.

## 2.3. Verilerin analizi

Nitel veri analizinde tavsiye edilen üç yol vardır. Bu yollardan ilki, elde edilen verinin asıl (orijinal) haline mümkün olduğunca bağlı kalarak dokümanlardan elde edilen bilgilerden veya katılımcıların söylediklerinden doğrudan alıntılar yaparak betimsel bir yaklaşımla toplanan verilerin analiz edilmesidir. Önerilen ikinci yol, ilk yaklaşımı da kapsayarak bazı nedensel ve açıklayıcı sonuçlara ulaşabilmek için sistematik analiz yapmaktır. Önerilen üçüncü yaklaşım ise her iki yaklaşımı temel alarak araştırmayı yapan kişinin yorumlarını da sürece dâhil etmeyi benimser. Birbirleriyle ilişkili olan bu üç yaklaşımdan birincisi betimsel analiz, ikinci ve üçüncü yaklaşımlar da içerik analizi olarak kabul edilmektedir (Wolcott, 1994; Patton, 2002; Creswell, 2013). İçerik analizinde "Neden ve Nasıl?" sorularına cevap aranmaktadır. Bu analiz türünde toplanan verilerde doğrudan gözlenemeyen, kavramsal kodlama ve sınıflama aracılığıyla temaların ve söz konusu bu temalar arasındaki anlamlı ilişkilerin gün yüzüne çıkarılması amaçlanmaktadır. İçerik analizinde yorumlamanın temelini "Bu veri

ne anlama gelmektedir?” sorusu oluşturmaktadır. Veri analizinde amaç bu sürecin sonunda anlamı ortaya çıkarmaktır. Anlamın ortaya çıkarılması ise toplanan verilerin yorumlanması ile mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Bu araştırmada Fransa ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarının Fransızcadan Türkçeye çevirisi gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının B2 seviyesinde Fransızca dil becerisine sahip olması nedeniyle çeviriler araştırmacı tarafından bir Fransızca öğretmeninin yardımı alınarak yapılmıştır. Ancak bu çeviriler gerçekleştirilirken konu ile ilgili hem teorik hem de pratik bilgi ve deneyimi olan, Türkçeyi ve Fransızca'yı çok iyi derecede bilen iki uzmanın yardımına başvurulmuştur. Hem Türk hem de Fransız vatandaşı olan bu kişilerden biri alan uzmanı bir akademisyenken diğeri tarih coğrafya öğretmenidir. Ayrıca çeviriler tamamlandıktan sonra bütün çevirilerin, dışarıdan bir profesyonel çevirmen tarafından kontrolü sağlanmış ve teyit edilmiştir. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için dört yöntem belirlenmiştir. Bunlar: İnanırlılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik olarak sıralanmaktadır (Guba ve Lincoln 1985). Bu araştırmada da geçerliği ve güvenilirliği sağlamak için bu yöntemler kullanılmıştır. Ders kitaplarında yer alan yazılı ve görsel öğeler incelenirken sık sık iki alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur.

### 3. Bulgular

Bu kısımda Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarına ilişkin bulgulara yer verilmektedir. Fransa'daki ortaokullarda ahlak ve vatandaşlık eğitimi ayrı bir ders olarak okutulmaktadır. Mevzuata göre tarih coğrafya /ahlak ve vatandaşlık eğitimine haftalık 3 ders saati (ortaokul 4. sınıfta 3.5 saat) ayrılmıştır. Bu sürenin ise üçte biri ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi için kullanılmaktadır. Tarih coğrafya dersi ile ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi aynı kitapta yer almakla birlikte, ortaokul 1. sınıf, 2. sınıf ve 3. sınıf ders kitaplarının son bölümleri ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersine ayrılmıştır. Ortaokul 4. sınıf seviyesinde okutulan tarih coğrafya/ahlak ve vatandaşlık eğitimi kitabında ise ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersi konuları tarih coğrafya temalarının sonlarına yerleştirilmiştir.

Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitapları içerik analizine tabi tutulmuş, ders kitabında yer alan görsel ve yazılı öğeler kategoriler kapsamında incelenmiştir. Kategori sisteminin oluşturulması araştırma probleminin sistematik bir analiz yöntemine dönüştürülmesinde öncelikli ve en önemli aşamadır. Berelson (1952, s. 147) İçerik analizinin temeli kategorilerdir (Barelson, 1952; akt. Gökçe, 2006, s. 57). Çalışmada ulaşılan bulgular *ulusal kimlik, vatandaşlık, insan hakları, demokrasi, laiklik, çok kültürlülük, Avrupa kimliği ve kültürü, çevre bilinci ve küresel sorunlar* olarak saptanan kategoriler temel alınarak aşağıda verilmiştir.

#### 3.1. Fransa'daki ortaokul ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında ulusal kimliğe ilişkin bulgular

İncelenen 4 ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında Ulusal Kimlik kategorisi için toplam 58 kez çeteleme yapılmıştır. Bu rakam, bütün kategorilerde yapılan toplam çetelemenin %4,9'udur. Ders kitaplarında yer alan millet, devlet, vatan, ordu, Fransızca dili ve Fransız kültürü, milli marş, bayrak, Fransız tarihi ve kahramanlık gibi öğeler Ulusal Kimlik kategorisi kapsamında kabul edilmiş ve çetelemeler bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir. Çetelemenin incelenen ders kitaplarına ve bu ders kitaplarında yer alan öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Ulusal kimlik kategorisinin ders kitaplarına ve ders kitaplarında yer alan öğrenme alanlarına göre frekans dağılımı

<i>EVRE</i>	<i>SINIF</i>	<i>ÖĞRENME ALANI</i>	<i>F</i>
<b>3. Evre</b>	<b>Ortaokul 1. Sınıf</b>	Hak ve Kural	2
		Bağlılık	1
		Yargılama (Muhakeme)	2
		Duyarlılık	-
		<b>Toplam</b>	<b>5</b>
	<b>Ortaokul 2. Sınıf</b>	Duyarlılık	3
		Yargılama (Muhakeme)	1
		Hak ve Kural	4
		Bağlılık	3
		<b>Toplam</b>	<b>11</b>
<b>Ortaokul 3. Sınıf</b>	Duyarlılık	8	
	Hak ve Kural	2	
	Yargılama (Muhakeme)	6	
	Bağlılık	6	
	<b>Toplam</b>	<b>22</b>	
<b>Ortaokul 4. Sınıf</b>	Duyarlılık	11	
	Hak ve Kural	2	
	Yargılama (Muhakeme)	1	
	Bağlılık	6	
	<b>Toplam</b>	<b>20</b>	
<b>Toplam</b>		<b>58</b>	

Tablo 2'ye göre Ulusal Kimlik kategorisinde en fazla çeteleme 22 kez ortaokul 3. sınıf ders kitabında yapılmıştır. Çetelemenin ders kitabında yer alan öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde duyarlılık öğrenme alanında 8, hak ve kural öğrenme alanında 2, yargılama /muhakeme) öğrenme alanında 6 ve bağlılık öğrenme alanında 6 öğenin metinde ve görsel içeriğinde yer aldığı görülmektedir. Ulusal Kimlik kategorisi kapsamında toplam 20 çetelemenin yapıldığı ortaokul 4. sınıf ders kitabı, ikinci sırada yer almaktadır. Ulusal Kimlik kategorisi ile ilgili öğelerin öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde duyarlılık öğrenme alanında 11, hak ve kural öğrenme alanında 2, yargılama (muhakeme) öğrenme alanında 1 ve bağlılık öğrenme alanında 6 öğenin olduğu tespit edilmektedir. Ortaokul 2. sınıf ders kitabı Ulusal Kimlik kategorisinde yapılan çeteleme sayısı bakımından üçüncü sırada yer almaktadır. Tablo 2 incelendiğinde ders kitabında Ulusal Kimlik ile ilgili olarak toplam 11 çetelemenin yapıldığı görülmektedir. Ulusal Kimlikle ilgili olarak ders kitabının duyarlılık öğrenme alanında 3, yargılama (muhakeme) öğrenme alanında 1, hak ve kural öğrenme alanında 4, bağlılık öğrenme alanında 3 çetelemenin yapıldığı belirlenmektedir. Ulusal Kimlik kategorisi ile ilgili olarak en az çetelemenin yapıldığı ders kitabı ortaokul 1. sınıf ders kitabında toplam 11 öge bulunmaktadır. Bu ders kitabında yer alan hak ve kural öğrenme alanında 2, bağlılık öğrenme alanında 1, yargılama (muhakeme) öğrenme alanında 2 çeteleme yapılmıştır. Ders kitabının duyarlılık başlıklı öğrenme alanında Ulusal Kimlik kategorisi ile ilgili olarak herhangi bir öğenin olmadığı görülmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde sınıf seviyesi yükseldikçe Ulusal Kimlik kategorisinde yer alan öğelerin de arttığı görülmektedir. Bu bilgiden yola çıkıldığında ulusalcı söylemlerin üst sınıflarda okutulan ders kitaplarında daha fazla yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Ulusal Kimlik kategorisinde yer alan öğelerin öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde bu öğelerin en fazla olduğu öğrenme alanının duyarlılık (f22) olduğu görülmektedir. Bağlılık öğrenme alanı ise ikinci sırada (f16) yer almaktadır. Yargılama

(*f*<sub>10</sub>) ile hak ve kural (*f*<sub>10</sub>) başlıklı öğrenme alanları Ulusal Kimlik kategorisine yönelik öğelerin sayısı bakımından eşittir. Bu bilgilerden yola çıkılarak duyarlılık ve bağlılık başlıklı öğrenme alanlarında milliyetçi öğelere daha fazla yer verildiği anlaşılmaktadır.

### 3.2. Fransa'daki ortaokul ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında vatandaşlığa ilişkin bulgular

İncelenen 4 ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında Vatandaşlık kategorisi için toplam 437 kez çeteleme yapılmıştır. Bu rakam, bütün kategorilerde yapılan toplam çetelemenin %36,93'üdür. Ders kitaplarında yer alan toplumsal yaşam, birlik, dayanışma, kamu yararı, toplumsal düzen, kural (kanun), sorumluluk ve hak gibi öğeler Vatandaşlık kategorisi kapsamında kabul edilmiş ve çetelemeler bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir. Çetelemenin incelenen ders kitaplarına ve bu ders kitaplarında yer alan öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Vatandaşlık kategorisinin ders kitaplarına ve ders kitaplarında yer alan öğrenme alanlarına göre frekans dağılımı

<i>EVRE</i>	<i>SINIF</i>	<i>ÖĞRENME ALANI</i>	<i>F</i>
<b>3. Evre</b>	<b>Ortaokul 1. Sınıf</b>	Hak ve Kural	42
		Bağlılık	56
		Yargılama (Muhakeme)	11
		Duyarlılık	25
		<b>Toplam</b>	<b>134</b>
<b>4. Evre</b>	<b>Ortaokul 2. Sınıf</b>	Duyarlılık	37
		Yargılama (Muhakeme)	28
		Hak ve Kural	50
		Bağlılık	23
		<b>Toplam</b>	<b>138</b>
<b>4. Evre</b>	<b>Ortaokul 3. Sınıf</b>	Duyarlılık	34
		Hak ve Kural	47
		Yargılama (Muhakeme)	13
		Bağlılık	18
		<b>Toplam</b>	<b>112</b>
<b>4. Evre</b>	<b>Ortaokul 4. Sınıf</b>	Duyarlılık	4
		Hak ve Kural	19
		Yargılama (Muhakeme)	7
		Bağlılık	23
		<b>Toplam</b>	<b>53</b>
<b>Toplam</b>		<b>437</b>	

Tablo 3'e göre Vatandaşlık kategorisinde en fazla çeteleme 138 kez ortaokul 2. sınıf ders kitabında yapılmıştır. Çetelemenin ders kitabında yer alan öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde duyarlılık öğrenme alanında 37, yargılama (muhakeme) öğrenme alanında 28, hak ve kural öğrenme alanında 50 ve bağlılık öğrenme alanında 23 öğenin metin ve görsel içeriğinde yer aldığı görülmektedir. Vatandaşlık kategorisi ile ilgili olarak toplam 134 çetelemenin yapıldığı ortaokul 1. sınıf ders kitabı ikinci sıradadır. Vatandaşlık kategorisi ile ilgili öğelerin öğrenme alanlarına göre dağılımı ele alındığında hak ve kural öğrenme alanında 42, bağlılık öğrenme alanında 56, yargılama (muhakeme) öğrenme alanında 11 ve duyarlılık öğrenme alanında 25 öğenin olduğu tespit edilmektedir. Ortaokul 3. sınıf ders kitabı

Vatandaşlık kategorisi kapsamında yapılan çeteleme sayısı bakımından üçüncü sırada yer almaktadır. Vatandaşlık kategorisi kapsamında yer alan öğelerin öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde duyarlılık öğrenme alanında 34, hak ve kural öğrenme alanında 47, yargılama (muhakeme) öğrenme alanında 13 ve bağlılık öğrenme alanında 18 öğenin yer aldığı tespit edilmiştir. Vatandaşlık kategorisi ile ilgili olarak en az çetelemenin yapıldığı ortaokul 4. sınıf ders kitabında 53 öge bulunmaktadır. Ayrıca ders kitabının duyarlılık başlıklı öğrenme alanında 4, hak ve kural öğrenme alanında 19, yargılama (muhakeme) öğrenme alanında 7 ve bağlılık öğrenme alanında 23 öğenin yer aldığı görülmektedir.

Tablo 3 incelendiğinde Vatandaşlık kategorisi ile ilgili öğelere en fazla hak ve kural başlıklı öğrenme alanında yer verildiği görülmektedir. Öğrencilere hak, sorumluluk ve kural gibi kavramların kazandırılmaya çalışıldığı bu öğrenme alanında Vatandaşlık kategorisi ile ilgili olarak toplam 158 öğeye yer verilmektedir. 120 çetelemenin yapıldığı bağımlılık öğrenme alanı ise ikinci sırada yer almaktadır. Üçüncü sırada yer alan duyarlılık öğrenme alanında Vatandaşlık kategorisiyle ilgili olarak 100 çeteleme yapılmıştır. Ders kitabında Vatandaşlık kategorisi ile ilgili öğelerin en az yer verildiği öğrenme alanının yargılama başlıklı öğrenme alanı olduğu görülmektedir. Tablo 3'te Vatandaşlık kategorisiyle ilgili öğelerin dağılımı incelendiğinde, ortaokulun ilk yıllarında öğrencilere vatandaşlık kültürü kazandırma çabasının daha fazla olduğu görülmektedir. Vatandaşlık kategorisine yönelik öğelerin dağılımına bakıldığında bu çabanın ortaokulun son yıllarına doğru azaldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca vatandaşlık kültürüne yönelik öğelerin en fazla yer aldığı hak ve kural başlıklı öğrenme alanı, öğrencilere vatandaşlık kültürü verme amacının en yoğun olduğu öğrenme alanıdır. Vatandaşlık kategorisine yönelik öğelerin en az yer aldığı yargılama (muhakeme) başlıklı öğrenme alanında öğrencilerde vatandaşlık kültürü oluşturma hedefinin diğer öğrenme alanlarına göre daha az olduğu anlaşılmaktadır.

### 3.3. Fransa'daki ortaokul ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında insan haklarına ilişkin bulgular

İncelenen 4 ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabında İnsan Hakları kategorisi için toplam 335 kez çeteleme yapılmıştır. Bu rakam, bütün kategorilerde yapılan toplam çetelemenin %28,31'idir. Ders kitaplarında yer alan yaşama hakkı ve kişi dokunulmazlığı, işkence ve kötü muamele yasağı, kişi özgürlüğü ve güvenliği, düşünce ve ifade özgürlüğü, din ve vicdan özgürlüğü, özel hayatın gizliliği hakkı, adil yargılanma hakkı, mülkiyet hakkı, ayırıcılık yasağı, toplantı ve gösteri yürüyüşü hakkı, dernek kurma hakkı, çalışma özgürlüğü, dilekçe hakkı, seçme ve seçilme hakkı, kamu hizmetlerine girme, sosyal güvenlik hakkı, sendika kurma hakkı, toplu sözleşme ve grev hakkı, yeterli yaşama düzeyi hakkı (beslenme, konut), eğitim hakkı, sağlık hakkı ve kültürel yaşama katılabilme hakkı gibi insan haklarıyla ilgili öğeler İnsan Hakları kategorisi kapsamında kabul edilmiş ve çetelemeler bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir. Çetelemenin incelenen ders kitaplarına ve bu ders kitaplarında yer alan öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 4'te verilmektedir.

**Tablo 4.** İnsan hakları kategorisinin ders kitaplarına ve ders kitaplarında yer alan öğrenme alanlarına göre frekans dağılımı

<i>EVRE</i>	<i>SINIF</i>	<i>ÖĞRENME ALANI</i>	<i>F</i>
<b>3. Evre</b>	<b>Ortaokul 1. Sınıf</b>	Hak ve Kural	16
		Bağlılık	1
		Yargılama (Muhakeme)	18
		Duyarlılık	37
		<b>Toplam</b>	<b>72</b>

<b>4. Evre</b>	<b>Ortaokul 2. Sınıf</b>	Duyarlılık	22
		Yargılama (Muhakeme)	11
		Hak ve Kural	13
		Bağlılık	32
	<b>Toplam</b>	<b>78</b>	
	<b>Ortaokul 3. Sınıf</b>	Duyarlılık	21
		Hak ve Kural	39
		Yargılama (Muhakeme)	39
		Bağlılık	28
	<b>Toplam</b>	<b>127</b>	
	<b>Ortaokul 4. Sınıf</b>	Duyarlılık	5
		Hak ve Kural	28
Yargılama (Muhakeme)		11	
Bağlılık		14	
<b>Toplam</b>	<b>58</b>		
<b>Toplam</b>	<b>335</b>		

Tablo 4'e göre İnsan Hakları kategorisinde en fazla çeteleme 127 kez ortaokul 3. sınıf ders kitabında yapılmıştır. Çetelemenin ders kitabında yer alan öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde duyarlılık öğrenme alanında 21, hak ve kural öğrenme alanında 39, yargılama (muhakeme) öğrenme alanında 39, bağlılık öğrenme alanında 28 öğenin metin ve görsel içeriğinde yer aldığı görülmektedir. İnsan Hakları ile ilgili olarak 78 çetelemenin yapıldığı ortaokul 2. sınıf ders kitabı insan haklarına yönelik öge içerme bakımından ikinci sırada yer almaktadır. İnsan haklarına yönelik öğelerin ders kitabında yer alan öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde duyarlılık öğrenme alanında 22, yargılama (muhakeme) öğrenme alanında 11, hak ve kural öğrenme alanında 13 ve bağlılık öğrenme alanında 32 öğenin yer aldığı görülmektedir. Ortaokul 1. sınıf ders kitabı İnsan Hakları kategorisi kapsamında yapılan çeteleme sayısı bakımından üçüncü sırada yer almakta ve Tablo 4'te toplam 72 çetelemenin yapıldığı görülmektedir. İnsan haklarına yönelik öğelerin ders kitabında yer alan öğrenme alanlarına göre dağılımı ele alındığında hak ve kural öğrenme alanında 16, bağlılık öğrenme alanında 1, yargılama (muhakeme) öğrenme alanında 18 ve duyarlılık öğrenme alanında 37 öğenin yer aldığı görülmektedir. Öte yandan İnsan Hakları kategorisiyle ilgili olarak en az çetelemenin yapıldığı ders kitabının ortaokul 4. sınıf ders kitabı olduğu görülmektedir. Bu ders kitabında toplam 58 çetelemenin olduğu tespit edilmektedir. İnsan haklarına yönelik öğelerin ders kitaplarında yer alan öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde ise duyarlılık öğrenme alanında 5, hak ve kural öğrenme alanında 28, yargılama (muhakeme) öğrenme alanında 11 ve bağlılık öğrenme alanında 14 öğenin yer aldığı görülmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde İnsan Hakları kategorisiyle ilgili olarak en fazla çetelemenin hak ve kural adlı öğrenme alanında yapıldığı görülmektedir. Bu öğrenme alanında toplam 96 çeteleme yapılmıştır. 85 çetelemenin yapıldığı duyarlılık adlı öğrenme alanı ise insan haklarına yönelik öge barındırma bakımından ikinci sırada yer almaktadır. Üçüncü sırada yer alan yargılama (muhakeme) adlı öğrenme alanında ise 79 çeteleme yapılmıştır. İnsan Hakları kategorisine yönelik olarak en az çetelemenin yapıldığı öğrenme alanının ise bağlılık öğrenme alanı olduğu tespit edilmektedir.



### 3.4. Fransa'daki ortaokul ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında demokrasiye ilişkin bulgular

İncelenen ortaokul ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında Demokrasi kategorisi için toplam 132 kez çeteleme yapılmıştır. Bu rakam, bütün kategorilerde yapılan toplam çetelemenin %11,15'idir. Ders kitaplarında yer alan demokrasi, seçim, oy, cumhuriyet, çoğunluk, siyasi parti, meclis, parlamento, konsey, öğrenci konseyi, öğrenci meclisi, seçme hakkı, seçilme hakkı, millet iradesi, sandık, egemenlik, çok partili sistem, temsil, seçmen, oy pusulası, seçim zarfı, çoğulculuk, muhalefet, millet vekili, parlamenter ve referandum gibi demokrasiyle ilgili yazılı ve görsel öğeler Demokrasi kategorisi kapsamında kabul edilmiş ve çetelemeler bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir. Çetelemenin incelenen ders kitaplarına ve bu ders kitaplarında yer alan öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 5'te gösterilmektedir.

**Tablo 5.** Demokrasi kategorisinin ders kitaplarına ve ders kitaplarında yer alan öğrenme alanlarına göre frekans dağılımı

<i>EVRE</i>	<i>SINIF</i>	<i>ÖĞRENME ALANI</i>	<i>F</i>
<b>3. Evre</b>	<b>Ortaokul 1. Sınıf</b>	Hak ve Kural	22
		Bağlılık	1
		Yargılama	4
		Duyarlılık	
		<b>Toplam</b>	<b>27</b>
<b>Ortaokul 2. Sınıf</b>	<b>Ortaokul 2. Sınıf</b>	Duyarlılık	10
		Yargılama	19
		Hak ve Kural	4
		Bağlılık	2
		<b>Toplam</b>	<b>35</b>
<b>4. Evre</b>	<b>Ortaokul 3. Sınıf</b>	Duyarlılık	1
		Hak ve Kural	7
		Yargılama	9
		Bağlılık	34
		<b>Toplam</b>	<b>51</b>
<b>Ortaokul 4. Sınıf</b>	<b>Ortaokul 4. Sınıf</b>	Duyarlılık	3
		Hak ve Kural	6
		Yargılama	1
		Bağlılık	9
		<b>Toplam</b>	<b>19</b>
<b>Toplam</b>		<b>132</b>	

Tablo 5'e göre Demokrasi kategorisinde en fazla çeteleme 51 kez ortaokul 3. sınıf ders kitabında yapılmıştır. Çetelemenin ders kitabında yer alan öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde bağlılık adlı öğrenme alanının birinci sırada geldiği görülmektedir. Bu öğrenme alanında toplam 34 çetelemenin yapıldığı terpit edilmektedir. Toplamda 9 çetelemenin yapıldığı yargılama (muhakeme) başlıklı öğrenme alanı ikinci sırada yer almaktadır. Üçüncü sırada yer alan hak ve kural öğrenme alanında 7 çeteleme yapılmıştır. Demokrasi kategorisi ile ilgili yazılı ve görsel öğelerin en az olduğu öğrenme alanının duyarlılık adlı öğrenme alanı olduğu görülmektedir. Bu öğrenme alanında toplam 1 çeteleme yapılmıştır. Demokrasi kategorisi ile ilgili olarak 35 çetelemenin yapıldığı 2. sınıf ders kitabı ise ikinci sırada yer almaktadır. 2. sınıf ders kitabında Demokrasi kategorisi ile ilgili öğelerin öğrenme alanlarına göre dağılımı ele alındığında en fazla çetelemenin yargılama (muhakeme) adlı öğrenme alanında yapıldığı görülmektedir. Bu öğrenme alanında toplam 19 çeteleme yapılmıştır. Demokrasi kategorisi kapsamındaki çeteleme sayısı bakımından ikinci sırada duyarlılık adlı öğrenme alanı

gelmektedir. Bu öğrenme alanında toplam 10 çetelemenin yapıldığı görülmektedir. Bunu 4 çetelemenin yapıldığı hak ve kural adlı öğrenme alanı takip etmektedir. 2. sınıf ders kitabında Demokrasi kategorisi ile ilgili öğelerin en az olduğu öğrenme alanı ise toplamda 2 çetelemenin yapıldığı bağlılık öğrenme alanıdır. 1. sınıf ders kitabında Demokrasi kategorisi kapsamında toplam 27 çetelemenin yapıldığı ve bu ders kitabının yapılan çeteleme sayısı bakımından üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir. Kategori ile ilgili öğelerin öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde en fazla çetelemenin hak ve kural adlı öğrenme alanında yapıldığı belirlenmektedir. Bu öğrenme alanında Demokrasi kategorisi ile ilgili olarak toplamda 22 öge yer almaktadır. Tablo 5 incelendiğinde yargılama (muhakeme) öğrenme alanında 4 çetelemenin yapıldığı ve ikinci sırada yer aldığı görülmektedir. Bağlılık öğrenme alanında yalnızca 1 çetelemenin yapıldığı ve duyarlılık adlı öğrenme alanında ise Demokrasi kategorisi ile ilgili olarak herhangi bir ögenin olmadığı tespit edilmektedir. Demokrasi kategorisi ile ilgili olarak en az çetelemenin yapıldığı ders kitabının 4. sınıf ders kitabı olduğu belirlenmektedir. Tablo 5 incelendiğinde ders kitabında Demokrasi kategorisi bağlamında toplam 19 çetelemenin yapıldığı görülmektedir. Ders kitabında yer almakta olan Demokrasi kategorisi ile ilgili öğelerin öğrenme alanlarına göre dağılımı ele alındığında en fazla çetelemenin bağlılık adlı öğrenme alanında yapıldığı görülmektedir. Öğrenme alanında Demokrasi kategorisi ile ilgili olarak toplam 9 ögenin yer aldığı anlaşılmaktadır. Bu öğrenme alanını 6 çetelemenin yapıldığı hak ve kural öğrenme alanı takip etmektedir. Duyarlılık öğrenme alanında 3 çetelemenin yapıldığı ve bunu 1 çeteleme ile yargılama (muhakeme) öğrenme alanının takip ettiği tespit edilmektedir.

Tablo 5 incelendiğinde Demokrasi kategorisiyle ilgili olarak en fazla çetelemenin bağlılık adlı öğrenme alanında yapıldığı görülmektedir. Bu öğrenme alanında toplam 46 çeteleme yapılmıştır. Demokrasi kategorisi ile ilgili olarak 39 çetelemenin yapıldığı hak ve kural öğrenme alanı ikinci sırada yer almaktadır. Yargılama (muhakeme) başlıklı öğrenme alanının üçüncü sırada yer aldığı ve bu öğrenme alanında toplam 33 çetelemenin yapıldığı görülmektedir. Demokrasi ile ilgili öğelerin en az olduğu öğrenme alanının duyarlılık olduğu tespit edilmektedir. Bu öğrenme alanında 14 çetelemenin yapıldığı belirlenmektedir.

### 3.5. Fransa'daki ortaokul ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında laikliğe ilişkin bulgular

İncelenen ortaokul ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında Laiklik kategorisi için toplam 58 kez çeteleme yapılmıştır. Bu rakam, bütün kategorilerde yapılan toplam çetelemenin %4,90'ıdır. Ders kitaplarında yer alan din ve devlet işlerinin birbirinden ayrılması, din, vicdan ve ibadet özgürlüğü, hukuk kurallarının akıl ve bilim temelli olması, din istismarı ve kurumların işleyişinde dini öğelere yer verilmemesi gibi laiklikle ilgili yazılı ve görsel öğeler Laiklik kategorisi kapsamında kabul edilmiş ve çetelemeler bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir. Çetelemenin incelenen ders kitaplarına ve bu ders kitaplarında yer alan öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 6'da gösterilmektedir.

**Tablo 6.** Laiklik kategorisinin ders kitaplarına ve ders kitaplarında yer alan öğrenme alanlarına göre frekans dağılımı

<i>EVRE</i>	<i>SINIF</i>	<i>ÖĞRENME ALANI</i>	<i>F</i>
<b>3. Evre</b>	<b>Ortaokul 1. Sınıf</b>	Hak ve Kural	7
		Bağlılık	
		Yargılama	
		Duyarlılık	
		<b>Toplam</b>	
<b>Ortaokul 2. Sınıf</b>		Duyarlılık	13
		Yargılama	
		Hak ve Kural	

		Bağlılık	
4. Evre	<b>Toplam</b>		<b>13</b>
	<b>Ortaokul 3. Sınıf</b>	Duyarlılık	
		Hak ve Kural	
		Yargılama	20
		Bağlılık	
	<b>Toplam</b>		<b>20</b>
	<b>Ortaokul 4. Sınıf</b>	Duyarlılık	13
		Hak ve Kural	5
		Yargılama	
		Bağlılık	
<b>Toplam</b>		<b>18</b>	
<b>Toplam</b>		<b>58</b>	

Tablo 6'ya göre Laiklik kategorisinde en fazla çeteleme 58 kez ortaokul 3. sınıf ders kitabında yapılmıştır. Çetelemenin ders kitabında yer alan öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde laiklikle ilgili öğelerin tamamının yargılama (muhakeme) adlı öğrenme alanında olduğu görülmektedir. Duyarlılık, hak ve kural ile bağlılık adlı öğrenme alanlarında ise Laiklik kategorisi ile ilgili herhangi bir öğenin olmadığı tespit edilmektedir. Laiklik kategorisi kapsamında toplam 18 çetelemenin yapıldığı 4. sınıf ders kitabı ise ikinci sırada yer almaktadır. Ders kitabında yer alan duyarlılık öğrenme alanında 13 çetelemenin yapıldığı ve bu öğrenme alanının ilk sırada yer aldığı belirlenmektedir. Toplam 5 çetelemenin yapıldığı hak ve kural öğrenme alanı laiklikle ilgili öğeleri barındırma bakımından ikinci sırada yer almaktadır. Yargılama (muhakeme) ve bağlılık öğrenme alanlarında Laiklik kategorisi ile ilgili herhangi bir öğenin olmadığı anlaşılmaktadır. Toplam 13 çetelemenin yapıldığı 2. sınıf ders kitabı üçüncü sırada yer almaktadır. Ders kitabında yer alan laiklikle ilgili yazılı ve görsel öğelerin tamamının yargılama (muhakeme) adlı öğrenme alanında olduğu görülmektedir. Buna karşılık duyarlılık, hak ve kural ile bağlılık öğrenme alanlarında Laiklik kategorisi kapsamında herhangi bir öğe yer almamaktadır. Tablo 6 incelendiğinde laiklikle ilgili öğelerin en az yer aldığı ders kitabının ise ortaokul 1. sınıf ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitabının olduğu belirlenmektedir. Ders kitabında toplam 7 çeteleme yapılmıştır. Laiklik kategorisi kapsamında laiklik ile ilgili öğelerin ders kitabındaki öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde çetelemelerin tamamının yargılama (muhakeme) adlı öğrenme alanında yapıldığı anlaşılmaktadır. Hak ve kural, bağlılık ve duyarlılık öğrenme alanlarında laiklikle ilgili herhangi bir öğenin yer almadığı görülmektedir.

Ortaokul ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında yer alan öğrenme alanlarının laiklikle ilgili öğeleri içerme durumları incelendiğinde Tablo 6'da görüldüğü gibi en fazla çetelemenin yargılama (muhakeme) adlı öğrenme alanında yapıldığı görülmektedir. Yargılama (muhakeme) öğrenme alanında toplam 40 çetelemenin yapıldığı tespit edilmektedir. İkinci sırada gelen duyarlılık öğrenme alanında 13 çetelemenin yapıldığı belirlenmektedir. Üçüncü sırada hak ve kural öğrenme alanı gelmekte ve 5 çeteleme yapıldığı anlaşılmaktadır. Ders kitaplarının bağlılık adlı öğrenme alanlarında Laiklik kategorisi kapsamında herhangi bir öğenin yer almadığı görülmektedir.

Laiklik kategorisi kapsamındaki yazılı ve görsel öğelerin ders kitaplarına göre dağılımı incelendiğinde Tablo 6'da görüldüğü gibi çetelemelerin ortaokulun üst sınıflarında daha fazla yapıldığı tespit edilmektedir. Laiklikle ilgili öğelerin, ortaokulun ilk seviye sınıflarında daha az olduğu anlaşılmaktadır. Bu bilgiler ışığında laiklik kavramının daha çok üst seviye sınıflarda kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir.

### 3.6. Fransa'daki ortaokul ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında çok kültürlülüğe ilişkin bulgular

İncelenen ortaokul ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında Çok Kültürlülük kategorisi için toplam 56 kez çeteleme yapılmıştır. Bu rakam, bütün kategorilerde yapılan toplam çetelemenin %4,73'ünü oluşturmaktadır. Ders kitaplarında yer alan çok kültürlülüğe ilişkin diğer ülkelere ait kıyafet, yemek ve folklor gibi öğeler, çeşitli ülke ve uluslararası kuruluşlara ait bayraklar, çok dillilik, farklı ülkelere ait ekonomik yaşam şartları ve faaliyetleri, farklı inanç ve değerler, diğer ülkelere yönelik tarihi bilgiler ve toplumsal ilişkiler, uluslararası yönetsel ve siyasal faaliyetler gibi yazılı ve görsel öğeler Çok Kültürlülük kategorisi kapsamında kabul edilmiş ve çetelemeler bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir. Çetelemenin incelenen ders kitaplarına ve bu ders kitaplarında yer alan öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 7'de gösterilmektedir.

**Tablo 7.** Çok kültürlülük kategorisinin ders kitaplarına ve ders kitaplarında yer alan öğrenme alanlarına göre frekans dağılımı

<i>EVRE</i>	<i>SINIF</i>	<i>ÖĞRENME ALANI</i>	<i>F</i>
<b>3. Evre</b>	<b>Ortaokul 1. Sınıf</b>	Hak ve Kural	2
		Bağlılık	
		Yargılama	25
		Duyarlılık	7
		<b>Toplam</b>	<b>34</b>
<b>4. Evre</b>	<b>Ortaokul 2. Sınıf</b>	Duyarlılık	
		Yargılama	1
		Hak ve Kural	
		Bağlılık	
		<b>Toplam</b>	<b>1</b>
<b>4. Evre</b>	<b>Ortaokul 3. Sınıf</b>	Duyarlılık	2
		Hak ve Kural	
		Yargılama	1
		Bağlılık	
		<b>Toplam</b>	<b>3</b>
<b>4. Evre</b>	<b>Ortaokul 4. Sınıf</b>	Duyarlılık	
		Hak ve Kural	7
		Yargılama	8
		Bağlılık	3
		<b>Toplam</b>	<b>18</b>
<b>Toplam</b>		<b>56</b>	

Tablo 7 incelendiğinde ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında Çok Kültürlülük kategorisi kapsamında en fazla çetelemenin 1. sınıf ders kitabında yapıldığı görülmektedir. Ders kitabında Çok Kültürlülük kategorisi kapsamındaki yazılı ve görsel öğelerle ilgili olarak toplam 34 çeteleme yapılmıştır. Çok Kültürlülük kategorisine ilişkin çeteleme sayısının öğrenme alanlarına göre dağılımı ele alındığında en fazla çetelemenin yargılama (muhakeme) adlı öğrenme alanında yapıldığı belirlenmektedir. Bu öğrenme alanında Çok Kültürlülük kategorisi kapsamında 25 öğe yer almaktadır. Toplam 7 çetelemenin yapıldığı duyarlılık öğrenme alanı ikinci sırada yer almaktadır. Hak ve kural öğrenme alanında 2 çetelemenin yapıldığı görülmektedir. Bağlılık öğrenme

alanında ise Çok Kültürlülük kategorisi kapsamında herhangi bir ögenin bulunmadığı tespit edilmektedir. Toplam 18 çetelemenin yapıldığı ortaokul 4. sınıf ders kitabı ikinci sırada yer almaktadır. Çetelemelerin öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde en fazla çetelemenin yargılama (muhakeme) öğrenme alanında yapıldığı ve öğrenme alanında Çok Kültürlülük kategorisi kapsamında 8 ögenin yer aldığı anlaşılmaktadır. Bu öğrenme alanını toplam 7 çetelemenin yapıldığı hak ve kural başlıklı öğrenme alanı takip etmektedir. Bunun yanı sıra bağlılık öğrenme alanında 3 çetelemenin yapıldığı ve duyarlılık öğrenme alanında ise Çok Kültürlülük kategorisi kapsamında herhangi bir ögenin yer almadığı görülmektedir. Toplam 3 çetelemenin yapıldığı 3. sınıf ders kitabı üçüncü sırada yer almaktadır. Kategori kapsamındaki öğelerin öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde duyarlılık öğrenme alanında 2 ve yargılama (muhakeme) öğrenme alanında 1 çeteleme yapıldığı tespit edilmektedir. Hak ve kural ile bağlılık öğrenme alanlarında Çok Kültürlülük kapsamında herhangi bir çetelemenin yapılmadığı anlaşılmaktadır. Çok Kültürlülük kategorisiyle ilgili en az çetelemenin 2. sınıf ders kitabında yapıldığı görülmektedir. Ders kitabında yalnızca 1 çetelemenin yapıldığı ve bu çetelemenin yargılama (muhakeme) öğrenme alanında yer aldığı tespit edilmektedir. Hak ve kural, duyarlılık ve bağlılık öğrenme alanlarında Çok Kültürlülükle ilgili bir çetelemenin yapılmadığı görülmektedir.

Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında yer alan çok kültürlülükle ilgili öğelerin öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde Tablo 7'de görüldüğü gibi birinci sırada yargılama adlı öğrenme alanının geldiği görülmektedir. Bu öğrenme alanında Çok Kültürlülük kategorisi kapsamında toplam 35 çeteleme yapılmıştır. Hak ve kural ile duyarlılık öğrenme alanlarının çok kültürlülükle ilgili yazılı ve görsel öğeleri içerme durumları bakımından eşit olduğu belirlenmektedir. Her iki öğrenme alanında 9'ar çeteleme yapıldığı tespit edilmektedir. Çok Kültürlülük kategorisi kapsamındaki çetelemenin en az yapıldığı öğrenme alanının ise bağlılık öğrenme alanı olduğu görülmektedir. Bu öğrenme alanında toplam 3 çeteleme yapılmıştır.

### **3.7. Fransa'daki ortaokul ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında çevre bilincine ve küresel sorunlara ilişkin bulgular**

Çevre sorunlarının azalması için izlenecek ilk yolun, çevre bilincine sahip bireyler yetiştirilmesi olduğu bilinmektedir. Bu bilince sahip insanların yetiştirilmesinde çevre eğitiminin rolü büyüktür. İncelenen ortaokul ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında Çevre Bilinci ve Küresel Sorunlar kategorisi için toplam 82 kez çeteleme yapılmıştır. Bu rakam, bütün kategorilerde yapılan toplam çetelemenin %6,93'ünü oluşturmaktadır. Ders kitaplarında yer alan çevre bilincine ve küresel sorunlara ilişkin çevre kirliliği ve iklim değişikliği, ormanların tahrip edilmesi, canlı türlerinin soylarının tükenmesi, toprak degradasyonu, aşırı nüfus artışı, salgın hastalıklar, kuraklık, kıtlık, yoksulluk, savaş ve terör gibi yazılı ve görsel öğeler Çevre Bilinci ve Küresel Sorunlar kategorisi kapsamında kabul edilmiş ve çetelemeler bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir. Çetelemenin incelenen ders kitaplarına ve bu ders kitaplarında yer alan öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 8'de gösterilmektedir.

**Tablo 8.** Çevre bilinci ve küresel sorunlar kategorisinin ders kitaplarına ve ders kitaplarında yer alan öğrenme alanlarına göre frekans dağılımı

<i>EVRE</i>	<i>SINIF</i>	<i>ÖĞRENME ALANI</i>	<i>F</i>
<b>3. Evre</b>	<b>Ortaokul 1. Sınıf</b>	Hak ve Kural	1
		Bağlılık	10
		Yargılama (Muhakeme)	
		Duyarlılık	
		<b>Toplam</b>	<b>11</b>
<b>4. Evre</b>	<b>Ortaokul 2. Sınıf</b>	Duyarlılık	1
		Yargılama (Muhakeme)	
		Hak ve Kural	
		Bağlılık	26
		<b>Toplam</b>	<b>27</b>
	<b>Ortaokul 3. Sınıf</b>	Duyarlılık	17
		Hak ve Kural	
		Yargılama (Muhakeme)	
		Bağlılık	3
		<b>Toplam</b>	<b>20</b>
<b>Ortaokul 4. Sınıf</b>	Duyarlılık	1	
	Hak ve Kural	5	
	Yargılama (Muhakeme)	6	
	Bağlılık	12	
	<b>Toplam</b>	<b>24</b>	
<b>Toplam</b>		<b>82</b>	

Tablo 8 incelendiğinde ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında Çevre Bilinci ve Küresel Sorunlar kategorisi kapsamında en fazla çetelemenin 2. sınıf ders kitabında yapıldığı görülmektedir. Ders kitabında Çevre Bilinci ve Küresel Sorunlar kategorisi kapsamındaki yazılı ve görsel öğelerle ilgili olarak toplam 27 çeteleme yapılmıştır. Yapılan çetelemenin öğrenme alanlarına göre dağılımı ele alındığında en fazla çetelemenin bağlılık adlı öğrenme alanında yapıldığı görülmektedir. Öğrenme alanında toplam 26 çetelemenin yapıldığı belirlenmektedir. Duyarlılık öğrenme alanında Çevre Bilinci ve Küresel Sorunlar kategorisi kapsamında 1 çetelemenin yapıldığı tespit edilmektedir. Tablo 8 incelendiğinde ders kitabının yargılama (muhakeme) ile hak ve kural adlı öğrenme alanlarında kategori dahilinde herhangi bir çetelemenin yapılmadığı görülmektedir. Toplam 24 çetelemenin yapıldığı ortaokul 4. sınıf ders kitabı ikinci sırada yer almaktadır. Çevre Bilinci ve Küresel Sorunlar kategorisi kapsamındaki yazılı ve görsel öğelerin öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde en fazla çetelemenin bağlılık öğrenme alanında yapıldığı belirlenmektedir. Öğrenme alanında 12 çeteleme yapılmıştır. İkinci sırada yer alan yargılama (muhakeme) öğrenme alanında 6 çetelemenin yapıldığı anlaşılmaktadır. Toplam 5 çetelemenin yapıldığı hak ve kural öğrenme alanı üçüncü sırada yer almaktadır. Yalnızca 1 çetelemenin yapıldığı duyarlılık öğrenme alanı ise son sırada gelmektedir. Çevre Bilinci ve Küresel Sorunlar kategorisine yönelik yazılı ve görsel öğelerin yer alması bakımından üçüncü sırada yer alan ortaokul 3. sınıf ders kitabında 20 çeteleme yapılmıştır. Bu çetelemelerin 17'sinin duyarlılık öğrenme alanında ve 3'ünün bağlılık öğrenme alanında yapıldığı görülmektedir. Ders kitabının hak ve kural ile yargılama (muhakeme) adlı öğrenme alanlarında Çevre Bilinci ve Küresel Sorunlar kategorisine yönelik herhangi bir öğrenin yer almadığı tespit edilmektedir. Kategoriye yönelik olarak en az çetelemenin yapıldığı ders kitabının 1. sınıf ders kitabı olduğu ve ders kitabında toplam 11 çetelemenin yapıldığı belirlenmektedir. Yapılmış olan çetelemelerin ders kitabında yer alan öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde en fazla çetelemenin bağlılık öğrenme

alanında yapıldığı, bunu 1 çeteleme ile hak ve kural adlı öğrenme alanının takip ettiği görülmektedir. Yargılama (muhakeme) ve duyarlılık öğrenme alanlarında ise herhangi bir çeteleme yapılmamıştır.

Ders kitaplarında yer alan Çevre Bilinci ve Küresel Sorunlar kategorisine yönelik öğelerin öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde Tablo 8’de görüldüğü gibi en fazla çetelemenin bağlılık öğrenme alanında yapıldığı görülmektedir. Öğrenme alanında toplam 51 çetelemenin yapıldığı tespit edilmektedir. Bu bilgiden yola çıkarak öğrenme alanında öğrencilerin doğal çevreye bağlı bireyler olmalarının beklendiği anlaşılmaktadır. Çeteleme sayısı bakımından ikinci sırada yer alan duyarlılık öğrenme alanında 19 çetelemenin yapıldığı belirlenmektedir. Öğrenme alanında yer alan bu yazılı ve görsel öğelerle öğrencilerin afetlere ve çevreye yönelik duyarlılık kazanmaları hedeflenmektedir. Bu öğrenme alanını, eşit sayıda 6’şar çetelemelerin yapıldığı yargılama (muhakeme) ile hak ve kural öğrenme alanları takip etmektedir.

### 3.8. Fransa’daki ortaokul ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında Avrupa kimliği ve kültürüne ilişkin bulgular

İncelenen ortaokul ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında Avrupa Kimliği ve Kültürü kategorisi için toplam 25 kez çeteleme yapılmıştır. Bu rakam, bütün kategorilerde yapılan toplam çetelemenin %2,11’ini oluşturmaktadır. Ders kitaplarında yer alan Avrupa kimliği ve kültürüne ilişkin Avrupa Birliği, Avrupa vatandaşlığı, Avrupa Parlamentosu, Avrupa Birliği seçimleri, Avrupa vatandaşlığına yönelik hak ve sorumluluklar, serbest dolaşım ve ikamet hakkı, Avrupa Birliği Bayrağı (sembölü), Avrupa Birliği üyeliği, Avrupa ekonomisi ve Avrupa haritası gibi yazılı ve görsel öğeler Avrupa Kimliği ve Kültürü kategorisi kapsamında kabul edilmiş ve çetelemeler bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir. Çetelemenin incelenen ders kitaplarına ve bu ders kitaplarında yer alan öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 9’da gösterilmektedir.

**Tablo 9.** Avrupa kimliği ve kültürü kategorisinin ders kitaplarına ve ders kitaplarında yer alan öğrenme alanlarına göre frekans dağılımı

<i>EVRE</i>	<i>SINIF</i>	<i>ÖĞRENME ALANI</i>	<i>F</i>
<b>3. Evre</b>	<b>Ortaokul 1. Sınıf</b>	Hak ve Kural	
		Bağlılık	3
		Yargılama (Muhakeme)	
		Duyarlılık	
		<b>Toplam</b>	<b>3</b>
<b>4. Evre</b>	<b>Ortaokul 2. Sınıf</b>	Duyarlılık	
		Yargılama (Muhakeme)	
		Hak ve Kural	
		Bağlılık	3
		<b>Toplam</b>	<b>3</b>
<b>4. Evre</b>	<b>Ortaokul 3. Sınıf</b>	Duyarlılık	
		Hak ve Kural	
		Yargılama (Muhakeme)	1
		Bağlılık	2
		<b>Toplam</b>	<b>3</b>
<b>4. Evre</b>	<b>Ortaokul 4. Sınıf</b>	Duyarlılık	7
		Hak ve Kural	8
		Yargılama (Muhakeme)	1
		Bağlılık	
		<b>Toplam</b>	<b>16</b>
<b>Toplam</b>		<b>25</b>	

Tablo 10 incelendiğinde Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında, Avrupa Kimliği ve Kültürü kapsamında toplam 25 çetelemenin yapıldığı görülmektedir. Sınıf bazında ele alındığında kategori ile ilgili olarak en fazla çetelemenin ortaokul 4. sınıf seviyesinde yapıldığı tespit edilmektedir. 4. sınıf ders kitabında Avrupa Kimliği ve Kültürü ile ilgili olarak 16 çeteleme yapılmıştır. Yapılan çetelemelerin ders kitabında yer alan öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde en fazla çetelemenin hak ve kural adlı öğrenme alanında yapıldığı belirlenmektedir. Toplam 7 çetelemenin yapıldığı duyarlılık öğrenme alanı ikinci sırada yer almaktadır. Yargılama (muhakeme) öğrenme alanında yalnızca 1 çeteleme yapıldığı ve bağlılık öğrenme alanında ise herhangi bir çeteleme yapılmadığı görülmektedir. Avrupa Kimliği ve Kültürü kategorisi ile ilgili olarak ortaokulun diğer bütün sınıf seviyelerinde 3'er çeteleme yapıldığı ve eşit oldukları anlaşılmaktadır. Ortaokul 1. sınıf ders kitabında yapılan 3 çetelemenin tamamı bağlılık öğrenme alanında yer almaktadır. Hak ve kural, yargılama (muhakeme) ve duyarlılık öğrenme alanlarında kategori ile ilgili yazılı ve görsel öğe bulunmamaktadır. Ortaokul 2. sınıf ders kitabında yapılan 3 çetelemenin tamamı bağlılık öğrenme alanında yapılmış, hak ve kural, yargılama (muhakeme) ile duyarlılık öğrenme alanlarında Avrupa Kimliği ve Kültürü ile ilgili herhangi bir yazılı veya görsel öğeye rastlanmamıştır. Ortaokul 3. sınıf ders kitabında yapılan 3 çetelemenin 2'si bağlılık öğrenme alanında ve 1'i de yargılama (muhakeme) öğrenme alanında yapılmıştır. Ders kitabının hak ve kural ile duyarlılık öğrenme alanlarında kategori ile ilgili olarak herhangi bir çeteleme yapılmamıştır.

Avrupa Kimliği ve Kültürü kategorisinde yapılan çetelemelerin öğrenme alanlarına göre dağılımı ele alındığında ve Tablo 10 incelendiğinde, 8'er çetelemenin yapıldığı bağlılık ile hak ve kural öğrenme alanlarının eşit olduğu görülmektedir. Bu öğrenme alanlarını 7 çetelemenin yapıldığı duyarlılık öğrenme alanı takip etmektedir. Kategori kapsamında en az çeteleme yargılama (muhakeme) öğrenme alanında bulunmaktadır.

Tablo 10 incelendiğinde Avrupa Kimliği ve Kültürü kategorisine yönelik yazılı ve görsel öğelerin en fazla ortaokul 4. sınıf ders kitabında yer aldığı görülmektedir. Bu bilgiden yola çıkarak 4. sınıf öğrencilerine Avrupa vatandaşlığı eğitiminin daha yoğun verildiği anlaşılmaktadır. Diğer sınıf seviyelerinde kategoriyle ilgili yazılı ve görsel öğeler eşit derecede bulunmaktadır.

Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında yapılan çetelemelerin kategorilere ve sınıf seviyelerine göre dağılımı Tablo 11'de gösterilmektedir.

**Tablo 11.** Kategorilerin frekans ve yüzdeler dağılımları

Kategori	3. Evre		4. Evre		Toplam	
	Ortaokul 1. Sınıf	Ortaokul 2. Sınıf	Ortaokul 3. Sınıf	Ortaokul 4. Sınıf	F	%
Ulusal Kimlik	5	11	22	20	58	4,90
Vatandaşlık	134	138	112	53	437	36,93
İnsan Hakları	72	78	127	58	335	28,31
Demokrasi	27	35	51	19	132	11,15
Laiklik	7	13	20	18	58	4,90
Çok Kültürlülük	34	1	3	18	56	4,73
Çevre Bilinci ve Küresel Sorunlar	11	27	20	24	82	6,93



Avrupa Kimliği ve Kültürü	3	3	3	16	25	2,11
<b>Toplam</b>					<b>1183</b>	<b>100</b>

Tablo 11 incelendiğinde: Dört ders kitabında toplam 1183 çetelemenin yapıldığı görülmektedir. Yapılan çetelemelerin kategorilere göre dağılımı ele alındığında en fazla çetelemenin Vatandaşlık kategorisinde yapıldığı tespit edilmektedir. Vatandaşlık kategorisi kapsamında 437 çeteleme yapılmıştır. Bu rakam toplam çetelemenin %36,93'ünü oluşturmaktadır. Vatandaşlık kategorisi kapsamında yer alan yazılı ve görsel öğelerin sınıf seviyelerine göre dağılımı incelendiğinde en fazla çetelemenin ortaokul 2. sınıf seviyesinde (f138) yapıldığı görülmektedir. Bunu sırasıyla ortaokul 1. sınıf (f134), 3. sınıf (f112) ve 4. sınıf (f53) ders kitapları takip etmektedir. Vatandaşlık kategorisiyle ilgili yazılı ve görsel öğelerin en az olduğu ders kitabının 4. sınıf ders kitabı olduğu görülmektedir.

Toplam 335 çetelemenin yapıldığı İnsan Hakları kategorisi ikinci sırada yer almaktadır. Tablo 11 incelendiğinde dört ders kitabında yapılan bütün kategorilerdeki toplam çetelemenin %28,31'ini bu kategori kapsamında yapılan çetelemelerin oluşturduğu görülmektedir. İnsan Hakları kategorisi kapsamında yer alan yazılı ve görsel öğelerin sınıf seviyelerine göre dağılımı incelendiğinde en fazla çetelemenin ortaokul 3. sınıf ders kitabında yapıldığı görülmektedir. Ders kitabında kategori kapsamında 127 çeteleme yapılmıştır. Bu ders kitabını sırasıyla ortaokul 2. sınıf (f78), 1. sınıf (f72) ve 4. sınıf (f58) ders kitapları takip etmektedir.

Demokrasi kategorisi, yapılan çeteleme sayısı bakımından üçüncü sırada yer almaktadır. Dört ders kitabında kategori kapsamında 132 çetelemenin yapıldığı görülmektedir. Bu rakam bütün kategorilerdeki toplam çetelemenin %11,15'ini oluşturmaktadır. Demokrasi kategorisine yönelik yazılı ve görsel öğelerin sınıf seviyelerine göre dağılımı incelendiğinde 51 çetelemenin yapıldığı ortaokul 3. sınıf ders kitabının birinci sırada yer aldığı tespit edilmektedir. Toplam 35 çetelemenin yapıldığı 2. sınıf ders kitabı ikinci sırada gelmektedir. Bu ders kitabını sırasıyla ortaokul 1. sınıf (f27) ve 4. sınıf (f19) ders kitapları takip etmektedir.

Çeteleme sayısı bakımından dördüncü sırada gelen Çevre Bilinci ve Küresel Sorunlar kategorisi kapsamında 82 çetelemenin yapıldığı ve bu rakamın toplam çetelemenin %6,93'ünü oluşturduğu görülmektedir. Kategori kapsamında yer alan yazılı ve görsel öğelerin ders kitaplarına göre dağılımı incelendiğinde en fazla çetelemenin yapıldığı ders kitabının ortaokul 2. sınıf ders kitabı olduğu görülmektedir. Ders kitabında 27 çeteleme yapılmıştır. Ders kitabını sırasıyla ortaokul 4. sınıf (f24), 3. sınıf (f20) ve 1. sınıf (f11) ders kitapları takip etmektedir.

Tablo 11 incelendiğinde Ulusal Kimlik kategorisinde toplam 58 çetelemenin yapıldığı belirlenmektedir. Bu rakam toplam çetelemenin %4,90'ünü oluşturmaktadır. En fazla çetelemenin ortaokul 3. sınıf ders kitabında (f22) yapıldığı tespit edilmektedir. Ulusal Kimlik kategorisiyle ilgili öğelerin diğer ders kitaplarındaki dağılımı incelendiğinde ortaokul 4. sınıf ders kitabında 20, 2. sınıf ders kitabında 11 ve 1. sınıf ders kitabında 5 çetelemenin yapıldığı görülmektedir.

Laiklik kategorisinde yapılan 58 çeteleme toplam çetelemenin %4,90'ünü meydana getirmektedir. Laiklik ile ilgili öğelerin en fazla 3. sınıf ders kitabında yer aldığı görülmektedir. Ders kitabında kategori kapsamında 20 çeteleme yapılmıştır. Laiklikle ilgili öğelerin 18'i ortaokul 4. sınıf ders kitabında, 13'ü 2. sınıf ders kitabında ve 7'si 1. sınıf ders kitabında yer almaktadır.

Çok Kültürlülük kategorisiyle ilgili yapılmış olan 56 çeteleme toplam çetelemenin %4,73'ünü oluşturmaktadır. Kategoriyle ilgili öğelerin ders kitaplarına yönelik dağılımı incelendiğinde en fazla çetelemenin yapıldığı ders kitabının ortaokul 1. sınıf ders kitabı olduğu görülmektedir. Ders kitabında Çok Kültürlülük ile ilgili toplam 34 yazılı ve görsel öğe bulunmaktadır. Kategoriye yönelik çetelemelerden 18'i ortaokul 4. sınıf ders kitabında yapılmıştır. Bunun yanı sıra Tablo 11 incelendiğinde ortaokul 3. sınıf ders kitabında 3 çeteleme yapıldığı ve 2. sınıf ders kitabında ise 1 çeteleme yapıldığı tespit edilmektedir.

Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında yapılan çetelemeler incelendiğinde en az çetelemenin Avrupa Kimliği ve Kültürü kategorisinde yapıldığı anlaşılmaktadır. Kategori kapsamında 25 çetelemenin yapıldığı belirlenmiştir. Kategoriyle ilgili çetelemelerin ders kitaplarına göre dağılımı incelendiğinde en fazla çetelemenin ortaokul 4. sınıf ders kitabında yapıldığı görülmektedir. Diğer üç ders kitabında 3'er çetelemenin yapıldığı görülmektedir.

#### 4. Sonuç tartışma ve öneriler

Çalışmanın amacı kapsamında Fransa'daki ortaokullarda okutulan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında vatandaşlık eğitiminin nasıl ele alındığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla ortaokul 1., 2., 3 ve 4. sınıflarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitapları incelenmiştir. Fransa'daki ortaokullarda okutulmakta olan ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarının tarih coğrafya ders kitaplarının sonunda olacak şekilde bu ders kitaplarıyla birlikte düzenlendiği görülmüştür. Ahlak ve vatandaşlık eğitiminin ayrı bir ders olmasına ve ayrı bir öğretim programına sahip olmasına rağmen ders kitaplarının bu şekilde düzenlenmesi öğretmenlerin ve öğrencilerin bu derse yönelik bakış açılarını etkileyeceği düşünülmektedir. Çünkü kitaplarda vatandaşlık eğitimi dersleriyle ilgili bölüme en sonda yer verilmesi hem öğrencilerde hem de öğretmenlerde ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinin tarih coğrafya dersinden sonra geldiği izlenimini oluşturabilir.

Ders kitaplarında yer alan yazılı ve görsel öğeler öğretim programında yer alan hedef davranışların öğrencilere kazandırılmasında önemlidir. Bu çalışmada ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında yer alan yazılı ve görsel öğeler: *Ulusal Kimlik, Vatandaşlık, İnsan Hakları, Demokrasi, Laiklik, Çok Kültürlülük, Avrupa Kimliği ve Kültürü, Çevre Bilinci ve Küresel Sorunlar* gibi kategorilere göre incelenmiştir. İnceleme sonucunda ders kitaplarında yer alan öğelerin en fazla Vatandaşlık kategorisi ile ilgili olduğu görülmüştür. Dersin ahlak ve vatandaşlık eğitimi olması nedeniyle bu durumun doğal olduğu düşünülmektedir. Vatandaşlık ile ilgili öğelerin fazla olması ders kitaplarında toplumsal yaşam, birlik, dayanışma, kamu yararı, toplumsal düzen, kural (kanun), sorumluluk, hak gibi kavramlara yönelik yazılı ve görsel öğelerin yoğun olduğu anlamına gelmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde ders kitapları aracılığıyla öğrencilerde belirli bir vatandaşlık kültürünün oluşturulmak istendiği söylenebilir.

Vatandaşlık kategorisinden sonra yazılı ve görsel öğelerin yoğun olarak ilişkili olduğu kategori İnsan Haklarıdır. Bu durum ders kitapları içeriğinde insan haklarına yönelik olan yaşama hakkı ve kişi dokunulmazlığı, işkence ve kötü muamele yasağı, kişi özgürlüğü ve güvenliği, düşünce ve ifade özgürlüğü, din ve vicdan özgürlüğü, özel hayatın gizliliği hakkı, adil yargılanma hakkı, mülkiyet hakkı, ayrımcılık yasağı, toplantı ve gösteri yürüyüşü hakkı, dernek kurma hakkı, çalışma özgürlüğü, dilekçe hakkı, seçme ve seçilme hakkı, kamu hizmetlerine girme, sosyal güvenlik hakkı, sendika kurma hakkı, toplu sözleşme ve grev hakkı, yeterli yaşama düzeyi hakkı (beslenme, konut), eğitim hakkı, sağlık hakkı ve kültürel yaşama katılabilme hakkı gibi öğelerin sıkça yer aldığını göstermektedir. Demokrasi

kategorisine yönelik öğelerin üçüncü sırada geldiği görülmüştür. Bu durum ders kitapları aracılığıyla öğrencilerde demokrasi bilinci ve demokratik bir özellik oluşturulmak istendiğini göstermektedir. Demokrasiye yönelik öğeler incelendiğinde her sınıf seviyesinde seçim ve oy kullanma sürecinin ele alındığı tespit edilmiştir. Bu bilgiler ışığında Fransa'daki ortaokullarda ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitapları ile öğrencilerde demokrasi kültürü oluşturulmak istendiği görülmektedir. Ders kitaplarında demokrasi ve seçimlerle ilgili öğelerin sıklıkla yer alması bu amaçla ilişkilendirilmektedir.

Ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında sırasıyla Çevre Bilinci ve Küresel Sorunlar, Ulusal Kimlik, Laiklik, Çok Kültürlülük, Avrupa Kimliği ve Kültürü kategorilerine yönelik yazılı ve görsel öğelerin de yer aldığı görülmüştür. Ancak yer alma sıklıkları bakımından her birinin bütün kategoriler içerisindeki oranı %7 ile %2 arasında değişmektedir. İlgili alan yazın ve mevzuat incelendiğinde Fransa'da laikliğin üzerinde durulan bir kavram olduğu görülmektedir. Fransa'daki bütün okullarda ve hatta çoğu sınıfta "Okulda Laiklik Şartı-La Charte de la Laïcité à l'École"ün görünür bir panoda veya duvarda yer aldığı bilinen bir gerçektir. Ancak ders kitaplarında laiklik yer almakla birlikte laiklikle ilgili yazılı ve görsel öğelere vatandaşlık, insan hakları, demokrasi, çevre bilinci ve küresel sorunlar kategorileri kadar yer verilmemektedir. Ayrıca ders kitaplarında ulusal kimliğe yönelik yazılı ve görsel öğelere laiklikle aynı oranda sınırlı şekilde yer verildiği tespit edilmiştir. Ders kitaplarında bayrak ve milli marş gibi öğelere yer verilmiş olsa da ulusal kimlikle ilgili öğelerin sınırlı olduğu görülmektedir. Fransa'da yabancı kökenli öğrencilerin fazla olması bu durumun nedeni olarak düşünülmektedir. Çünkü oldukça kozmopolit bir toplum içerisinde ulusal değerlerin ön planda tutulması entegrasyon sürecini yavaşlatabilir. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında çokkültürlülük kategorisine yönelik öğelerin de sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Hem diğer milletlere hem de Fransa'nın yerel alt kültürlerine yönelik kültürel öğelere yeterince yer verilmediği görülmüştür. Ders kitaplarında farklılıklara saygı kavramı ön plana çıkarılmış olsa da çokkültürlülüğün geri planda olduğu anlaşılmaktadır. Fransa'daki vatandaşlık eğitiminin kültür ve etnisiteye dayalı sosyal grupların varlığının tanınmasını reddettiğini söylenebilir (Starkey, 2010). Ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında Avrupa Birliği, Avrupa Birliği vatandaşlığı ve Avrupa Parlamentosu seçimlerine yönelik öğelere yer verildiği ancak bu öğelerin sınırlı olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler sunulabilir:

- Ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarının tarih coğrafya ders kitaplarının sonunda olacak şekilde bu ders kitaplarıyla bütünleşik olarak düzenlendiği görülmüştür. Bu durum Fransa'da ahlak ve vatandaşlık eğitimi dersinin tarih coğrafya dersinin gölgesinde kalmasına neden olmaktadır. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarının tarih coğrafya ders kitaplarından ayrı olarak düzenlenmesi önerilmektedir.
- Dünyada yaşanan hızlı değişim ve göçmen sayısındaki artış göz önünde bulundurulduğunda, ders kitaplarının değişen şartlara göre güncellenmesi gerektiği söylenebilir.
- Fransa'da farklı dini, milli ve kültürel özelliklere sahip insanlar bir arada yaşamaktadır. İnsanların sahip olduğu bu özellikleri öğrenmesi, koruması ve geliştirmesi en doğal hakkıdır. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında çokkültürlülüğe yönelik öğelere daha sık yer verilebilir.
- Ahlak ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarında çevre bilinci ve küresel sorunlar, ulusal kimlik, laiklik, Avrupa kimliği ve kültürüne yönelik öğelere daha sık yer verilebilir.

**Kaynakça.**

- Akyüz, A. (2019). *Birleşmiş Milletler sürdürülebilir kalkınma hedefleri çerçevesinde küresel vatandaşlık eğitiminin ingilizce öğretmeni eğitimi pedagojisine entegrasyonu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Alais, E., Bozec, P. & Cham, R. (2016). *Citizenship education with children aged 8 - 12 in France*. Strasbourg: Council of Europe.
- Alkın, S. (2007). *İngiltere ve Türkiye'de ilköğretim programlarındaki vatandaşlık eğitiminin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arblaster, A. (1999). *Demokrasi*. (Çev. Nilüfer Yılmaz). Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Asri, S. (2018). Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminde öğretim programı ders kitabı uyumu. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 5, 9-50.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Free Press.
- Bozec, G. (2016). *Rapport scientifique (avril 2016) de l'éducation à la citoyenneté à l'école: Politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves*. Paris: Conseil National d'Évaluation du Systeme Scolaire.
- Ceyhan, E. & Yiğit, B. (2004). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Colalievva, C. (2013). *Türkiye'deki ve Kırgızistan'daki ortaöğretim programlarındaki sosyal bilimleri derslerinin öğrencilere vatandaşlık eğitimini verme potansiyeli* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bişkek.
- Colas Degenne, İ. (2015). Les valeurs de la république dans l'histoire des programmes scolaires. *Administration & Éducation*, 4(148), 61-68.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. New York: Sage.
- Çiftçi, A. (2008). *Vatandaşlık bilgisi demokrasi ve insan hakları*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Dejemeppe, M. (2019). *Représentations et pratiques de l'éducation à la citoyenneté en classe de français dans l'enseignement secondaire supérieur* (Thèse de master inédit). Faculté de Philosophie, Arts et Lettres de Université Catholique de Louvain, Louvain.
- Deniz, T. (2013). *8. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık bilinci düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. & Kiroğlu, K. (2005). Eğitim ve ders kitapları. (Editörler: Ö. Demirel ve K. Kiroğlu) *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Öğreti Yayınları, sf. 1-11.
- Doğan, İ. (2007). *Vatandaşlık ve insan hakları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gazibey Sağlam, D. (2004). *Almanya'da gymnasium 5., 6. ve 7./8. sınıf tarih, coğrafya ve vatandaşlık eğitimi programlarının amaç ve içerik açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi, kuramsal ve pratik bilgiler*. İstanbul: Siyasal Kitabevi.
- Gökkaya, K (2003). Sosyal bilgilere giriş. (Ed. C. Şahin). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu-Sosyal Bilgiler*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Grandner, É. (2021). *Étude comparée de l'éducation à la citoyenneté entre la France et le Royaume-Uni* ( These de Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation). Sciences de l'Homme et Société de Université de Bordeaux, Bordeaux.

- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of Qualitative Research*, 2(105), 163-194.
- Husser, A. C. (2017). L'enseignement moral et civique dans les établissements scolaires français, une transversalité consistante?. *Éthique en Éducation et en Formation*, 4, 12-29.
- Ibričević, A. (2019). *Yuva ve aidiyet arayışında: Bosna Hersek'e geri dönen diaspora üyelerinin "vatandaşlık kavramının duygusal boyutunu" irdeleme amaçlı bir nitel çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaptan, E. (2017). *Türk ve İsveç ortaöğretim tarih programlarında demokratik vatandaşlık eğitimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kara, İ. (2022). *Fransa'daki ortaokullarda vatandaşlık eğitiminin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kim, Y. (2020). *Educationnalisation et réforme du curriculum: une recherche comparative sur l'éducation à la citoyenneté en Corée du Sud et en France* (Thèse de doctorat inédit). Sciences d'Éducation de Université de Nantes, Nantes.
- Kiwan, D. & Kiwan, N. (2005). Citizenship education: The French and English experience. Christopher Pole, Jane Pilcher, John Williams (Ed.) *Young People in Transition* içinde (ss. 136-158). London: Palgrave Macmillan.
- Menard, C. (2019). *La laïcité au collège: les pratiques enseignantes de renormalisation du curriculum prescrit : déplacements et hybridation des conceptions de la laïcité* (Thèse de doctorat inédite). Sciences de l'Éducation de l'Éducation Psychologie Information Communication de l'Université de Lyon, Lyon.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2007). *Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire, géographie et éducation civique au collège. Les dossiers évaluations et statistiques*. Paris: Publication de la DEPP.
- Öcal, A. (2011). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin vatandaşlık hakları konusundaki görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 134-149.
- Önal, G. (2017). *İngiltere vatandaşlık eğitimine yönelik bir değerlendirme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pamuk, İ. (2017). *Türkiye kökenli öğrencilerin kimlik inşasına ve aidiyet gelişimine Alman vatandaşlık eğitiminin katkıları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Poirier, C. (2017). *L'éducation civique et citoyenne dans la Francophonie*. Paris: Commission des Affaires Culturelles et de l'Éducation de Assemblée Nationale.
- Pithon, G. (2017). Quelle éducation morale et civique à l'école? Pourquoi et comment la mettre en œuvre?. *Éducation et Socialisation*, 6(46), 1-14.
- Qin, J. (2012). *Le rôle de l'enseignant en éducation civique au collège en Chine et en France*. (Thèse de doctorat inédite). Sciences de l'Éducation de l'Université de Strasbourg, Strasbourg.
- Richard, J. (2019). *L'enseignement moral et civique de 1944 à 2014* (Thèse de doctorat inédite). Science politique, École pratique des hautes études - EPHE Paris, Paris.
- Russel, B. (1976). *Eğitim ve toplum düzeni*. (Çev: Nail Bezel) İstanbul: Varlık Yayınevi.
- Starkey, H. (2010). Citizenship education in France and Britain: Evolving theories and practices. *The Curriculum Journal*, 11(1), 39-54.

- Thésée, G., Carr, P. R. & Potwora, F. (2015). Le rôle des enseignants dans l'éducation et la démocratie : Impacts d'un projet de recherche sur la perception de futurs enseignants. *Mcgill Journal of Education*, 50(2), 363-388.
- Tokmak, A., Karamık, M. & İlhan, G. O. (2023). Sosyal bilgiler dersinde drama yöntemi ile çevresel bilincin geliştirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 18(1), 21-40
- Tokmak, A. & Kara, İ. (2023). Türk Devletleri Teşkilatı ülkelerinin yurtdışında yerleşik yaşayan vatandaşlarına yönelik uygulamalarının analizi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 677-690. doi:10.33206/mjss.1251578
- Uğurlu, C. T. (2011). Avrupa birliği ülkelerinde ve Türkiye'de vatandaşlık eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 153-169).
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data description, analysis and interpretation*. Eugene: University of Oregon.
- Yaşar, R. (2007). *Suudi Arabistan'daki mutavassıt (ortaokul) 1. sınıf tarih, coğrafya ve vatandaşlık eğitimi programları ile Türkiye'deki 6. sınıf sosyal bilgiler eğitimi programının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

## 24. Yükseköğretimde etik ilkelerin gelişimi ve önemi

Günce DEMİR<sup>1</sup>

**APA:** Demir, G. (2023). Yükseköğretimde etik ilkelerin gelişimi ve önemi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 403-420. DOI: 10.29000/rumelide.1316156.

### Öz.

Üniversiteler, yükseköğretim kurumları olarak hem toplumların gelişmesinde hem de bu gelişime yön verecek nitelikli insan gücünün oluşmasında öncü kurumlardır. Öğrencileri, meslektaşları, üniversitede çalışan diğer personel, üniversitenin kurulduğu çevredeki toplumsal yapı akademisyenlerin tutum ve davranışları ile etkileşim halindedir. Bu sebeple akademisyenlerin doğru davranışlar içerisinde olması ve parçası oldukları topluma doğru örnek olmaları gerekir. Üniversitelerin temel amaçları gözetildiğinde akademisyenler doğru davranışların geliştirilmesi açısından etik ve etik ilkeleri bilmek, uygulamak ve gönülden kabul etmek zorundadırlar. Çünkü bilim insanı olan akademisyenler kendi bildiği etik ilkeleri aynı zamanda yetiştirdiği öğrencilerine aktarma görevini üstlenmektedir. Bilim etiğinin oluşması ve kuşaklar arası aktarılması akademisyenlerin sorumluluğundadır. Bu sebeple akademisyenler etik ve etik ilkeler ışığında doğru davranmak, doğru insan olmak için yol göstericidirler. Bu anlamda da üniversiteler açısından bu konunun önemi daha da artmaktadır. Yunus Emre'nin meşhur sözünde dile getirdiği gibi "İlim ilim bilmektir. İlim kendin bilmektir." İlim ve kendini bilmede akademisyenlere doğru yolu gösteren bilimsel etik ve genel kabul görmüş etik ilkelerdir. Bu nedenle üniversitelerde etik ilkelerin geliştirilmesi, uygulanması ve denetlenmesi oldukça önemlidir. Bu çalışmada bilimsel etik kavramı ve üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin taşıması gereken etik ilkeler ve bilimsel etik kodlar literatür üzerinden incelenmeye çalışılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Etik, üniversite, etik ilkeler, akademisyenlik

## The development and importance of ethical principles in higher education

### Abstract

Universities, as institutions of higher learning, are crucial to the development of society and the preparation of the qualified labor force that will lead that development. Its students, colleagues, other staff working at the university, and the social structure in the environment where the university is established are in interaction with the attitudes and behaviors of academics. Academicians must, therefore, behave honorably and set a good example for the society in which they live. In order to develop proper actions, academicians must be aware of, apply, and eventually adopt ethics and ethical notions while keeping in mind the major aims of universities. Academics, who are scientists, are also in charge of forming scientific ethics and passing principles down through the generations. As a result, academics provide guidance on how to lead an ethical and morally upright life. The importance of this issue for colleges continues to rise in this regard. As Yunus Emre expressed it in his well-known quote, " Knowledge should mean a full grasp of knowledge: Knowledge means to know yourself, heart and soul." Consumers are guided in the proper direction by ethical norms that are commonly

<sup>1</sup> Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü (Kırıkkale, Türkiye), gunceyilmaz@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7747-6769 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 07.04.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316156]

accepted and based on science and self-knowledge. As a result of this, it is crucial to measure, carry out, and maintain ethical standards in institutions. This scientific ethical concept, principles of ethics, and scientific ethical codes that should be carried out by clients working at universities have been attempted to be examined through the literature.

**Keywords:** Ethics, university, ethical principles, academics

## 1. Üniversite kavramına genel bir bakış

Üniversiteler, ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeyinde eğitim veren sadece gençlerin değil öğrenim görmek isteyen lise mezunu her bireyin eğitim alabileceği kurumlardır. Üniversiteler bilgi üreten, araştırmalar yapan, toplumsal gelişmeye katkı sağlayan yükseköğrenim kurumlardır. Dünya’da ve Türkiye’de sayıları giderek artan üniversiteler içinde buldukları çevreye hem sosyal hem de ekonomik olarak katkı sağlamaktadır. Bir bölgede üniversite açıldığında o bölgede toplumsal hayatta değişmekte, yeni iş alanları açılmakta ve mimari yapılarda da değişim yaşanmaya başlamaktadır (Demir, 2022 s.12).

Üniversite sözcüğünün etimolojik kökenini hakkında çeşitli görüşler vardır. Ancak Latince ‘unus’ ve ‘versüs’ kelimelerinin birleşiminden oluştuğu yaygın olarak düşünülmektedir. Ancak en yaygın görüş Latince ‘unus’ ve ‘versüs’ kelimelerinin birleşiminden oluştuğudur. ‘Unus’ Türkçede ‘bir’ kelimesi ile, ‘versüs’ kelimesi ise ‘çevrilmiş’ olarak Türkçede karşılık bulmaktadır. Bu sözcüklerin bir araya gelmesi ile ortaya çıkan “Unus-versüs” kelimesi anlam olarak “Bir bütünde toplanmış ve çevrilmiş” olarak karşılık bulmaktadır (Aydın, 2021, s. 4). Üniversiteler, kurum olarak bakıldığında pek çok farklı alanı, bakışı, düşünce şeklini bünyesinde toplayan, topluma hizmet etmek için, toplumun faydasını gözeterek genç nesillerin yetişmesi hususunda katkı sağlayan yapılar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu özellikleri ile bir bütünde toplanmış ve toplumsal fayda amacına yönelik olarak çevrilmiş anlamını layıkıyla taşıdığı düşünülmektedir.

### 1.1. Üniversiteler ve işlevleri

Gündelik hayatta üniversite denildiğinde ilk olarak bilgiyi üreten ve toplumun her kesimine bilgiyi yayan kurumlar akla gelmektedir. Çağımız bilgi çağıdır ve bilgi üreten, bilgiyi kullanan toplumlar gelişmelere ayak uydururlar. Üniversitelerin en temel işlevi bilgi üretmektir. Bilginin, çağın gereklerine uygun, tarafsız ve güvenilir olması önem arz etmektedir. Üniversitelerin bilgi üretmedeki işlevlerinde bu noktaları göz önünde bulundurarak etik kuralları dikkate almaları gerekmektedir. Bilgi üretmenin profesyonel bir iş olduğu ve uzmanlık gerektirdiği unutulmamalıdır. Üniversiteler bu açıdan kaliteli akademisyenlere sahip olmak ve gerekli teknolojik donanımlara ulaşmak için üzerine düşen görevleri de yerine getirmek zorundadırlar.

Bilgi üretmek denildiğinde öncelikle; bir kurumun, organizasyonun veya bireylerin daha önce bilinmeyen, faydalı akıl yürütmeler geliştirmesi ve belli sorunlar bağlamında çözümler üretebilme yeteneği akla gelmektedir. Bilgi üretme sürecinde daha önceden bilinen bilgi kaynaklarının kullanılması, bu kaynakların yeni yöntemler ışığında yeniden yapılandırılması önemli bir adımdır. Bunun yanı sıra var olan bilgi kaynaklarından elde edilen bilgilerin farklı aşamalara tabi tutularak yeni yaklaşımlar geliştirilmesi hedeflenmektedir (Zaim, 2005, s. 158). Üniversiteler görev yapan akademisyenler de bu bilginin yeniden üretimi noktasında önemli bir özne konumundadır.

Bilgi üretimi birden çok etkinliği içine alan aşamalarla gerçekleşmektedir. Bu aşamalar örtülü bilginin paylaşılması, bu bilgiler ışığında yeni kavramların üretilmesi, kavramların ortaya çıkmasındaki arka



planın açıklıkla aktarılması ve bilginin yayılması olarak sıralanmaktadır (Krogh ve ark., 2002, s. 101). Bilgi üretiminin tetiklenmesi için öncelikle bilgi ihtiyacının ortaya çıkması gerekmektedir. Bilgiye duyulan istek bilginin yapılanmasında ve inşasında önemli bir noktadır. Araştırmacı ve akademisyenler üniversitelerde yeni bilgiye ulaşma ve bu bilgiyi ihtiyacı olanla buluşturma noktasında en önde gelen adreslerdendir

Üniversite genç ve dinamik zihinleri yetiştirirken toplumun ihtiyaçlarını da gözetmektedir. Bu gelişmeler doğrultusunda Üniversitelerde farklı bölümler açılmaya başlanmıştır. Bundan 10 yıl önce adı hiç bilinmeyen bölümler ve bu bölümlerin yüksek öğrenci kabul oranlarına sahip olduğu dünyanın her noktasında gözlenmektedir. Ayrıca, üniversiteler toplumsal düzen noktasında katkı sağlarken aynı zamanda bireysel yaşam kalitesinin iyileştirilmesinde de etkilidir. Bilimsel ve teknik bilgi kazanımları bireylerin mesleki becerilerini geliştirmektedir. Diğer yandan da üniversitelerin bireylerin gelişiminde sağladığı destek toplumsal tabakalar arasında geçiş fırsat yaratmaktadır (Scott, 2002).

Menteş'e göre ise; üniversitelerden beklenen işlevler, bilgileri toplu şekilde bir arada tutması, bir arada tutulan bilgilerin birey ve toplumu daha ileriye götürülmesi için örgütlenmesi, böylece bilginin ve düşüncenin kurumsallaşmasını sağlanmasıdır. Ayrıca teknoloji üretmede öncülük etmek ve teknolojik gelişmelere yön vermek de üniversitelerin işlevleri arasında yer almaktadır (Menteş, 2000, s. 26).

Günümüz dünyası bilginin ve bilmenin üzerine inşa olan bir yapıdır. Bilgi, teknolojiye yaşanan gelişmelerinde etkisi ile hiç olmadığı kadar toplumsal ve kültürel izler taşıyan bir hal almıştır. Bilim adına araştırma yapan bilim insanları ve akademisyenler de her türlü çalışmalarında ön yargılardan arınmış, toplumsala hizmet eden, insanların mutluluğunu ve iyiliğini gözetken bir tutum sergilemek durumundadır. Dünya küreselleştikçe bilimin etik ilkelerle çevrilmesi daha da önem kazanmaktadır. Akademisyenler, bilgi ve teknolojiyi dürüstlük ve etik ilkelere bağlı kalarak uygulamalıdır (Çınar ve ark., 2022, s. 249)

Üniversitelerin bir diğer önemli görevi, ortaya konulan doğru bilgilerin ve kültürün topluma yayılmasını sağlamaktır. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 3. Maddesi d) bendinde de bu konuya değinilmiş. "Üniversite: Bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine, sahip yüksek düzeyde eğitim-öğretim bilimsel araştırma, yayım ve danışmanlık yapan; fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumudur." Bilimsel araştırmaların yapılması ve elde edilen verilerin topluma sunulması noktasında üniversitelerin taşıdığı önce duruş yukarıda yer alan kanun maddesi ile de açıkça ortaya konulmaktadır. Aydın'a göre de Üniversiteler üretmiş oldukları bilgileri paylaşmak ve yaymak için daima ve artarak çeşitli araçlar ve kanallar kullanmaktadır. Böylece elde edilen bilgilerin de toplumla buluşması sağlanmaktadır (Aydın, 2021, s. 4).

## 1.2. Türkiye'deki üniversiteler

Üniversiteler; toplumların ihtiyaç duyduğu eğitilmiş ve kaliteli bireyler yetiştiren kurumlardır. Böylece toplumların yaşadığı her türlü gelişim ve değişimi yakalayabilen bireylerin topluma kazandırılması sağlanmaktadır. Toplumların kalkınma düzeylerinde artış da üniversitede yetişen kaliteli ve eğitilmiş bireylerle çok daha hızlı ve etkin bir şekilde gerçekleşebilecektir. Antik çağ filozoflarından Aristo ve Platon'dan bu yana öğrenci yetiştirmenin önemi hem bilimsel hem de toplumsal açıdan ele alınmıştır. Önce belli başlı temsilcilerin öğrencilerine verdikleri eğitimler ile düşünsel akımların oluştuğunu gördüğümüz akademik dünya zamanla kurumsal çatı altında toplanarak daha sistematik bir çehre kazanmıştır. Aydınlanma düşüncesi sonrasında batının çağdaşlaşma adımları ve bilime yüklenen

değerin artması ile akademik kurumların sistematik ve bilimsel bir yapı kazandığı görülmektedir. Bütün dünyada eğitim alanında yaşanan gelişmeler İslam dünyasında da etkisini hissettirmektedir. Medreselerde ağırlıklı olarak din bilimleri üzerine yapılan eğitimlerin yanı sıra tıp ve astronomi alanlarında da eğitimler verildiği görülmektedir. Grek ve Hint uygarlıklarında kaleme alınan bazı eserlerin Arapçaya çevrildiği ve bu eserlerin İslâm medeniyetinin biçimlenmesinde hatırı sayılır etkileri olduğu bilinmektedir (Kenan, 2015, ss. 333–367). Bu durum sistematik ve kurumsallaşmış akademik eğitimin hem yayılma noktasında hem de sahip olduğu etkisi bakımından ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Osmanlı İmparatorluğu kayıtlarına bakıldığında batılı anlayışı temsil eden ilk üniversitenin açılışı ile alakalı net bir tarihe ulaşılamamaktadır. Ancak Erdoğan’a göre 1863 tarihinde halka açık olan bazı konferanslar ile astronomi, fen bilimleri, coğrafya ve jeoloji konuları hakkında bilgilendirme toplantıları yapılmıştır ve bu toplantılar Osmanlı İmparatorluğunda modern üniversite anlayışına uygun sayılabilecek ilk üniversite olan Darülfünun temellerini oluşturmaktadır. 1919 yılı Ekim ayında yayınlanan Nizamname ile Darülfünun “ilm-i Muhtariyeti” kabul edilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti’nin ilanından sonra 1924 yılında Darülfünun’un “tüzel kişilik” özelliğini kazandığı görülmektedir (Erdoğan, 2004, s. 4).

Osmanlı İmparatorluğu ele alındığında batı tarzı yükseköğretim kurumlarının 19. yüzyılda oluşmaya başladığı görülmektedir. Cumhuriyetin ilan edilmesinden sonra Atatürk’ün eğitime verdiği önemin de etkisi ile üniversitelerin kurulması için çalışmalar yoğunlaşmıştır. Eğitimde Cumhuriyet Dönemi köklü kararların alındığı bir dönemdir. 3 Mart 1924’te Türkiye Büyük Millet Meclisi’nde “Tevhid-i Tedrisat” (Öğretim Birliği) Kanunu kabul edilmiştir. Bu kanun kapsamında medreseler kaldırılmış, din temelli eğitim yerini laik eğitim sistemine bırakmıştır. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye Cumhuriyeti sınırlarında bulunan bütün okullardan sorumlu hale getirilmiştir. Eğitim sisteminde yapılan köklü değişimlerin içselleştirilmesi adına 1930’lu yıllarda İsviçre’nin önde gelen eğitim bilimcilerinden Albert Malche Türkiye’ye davet edilmiştir. Bu davet kapsamında Malche 1932 yılında İstanbul’a gelmiştir. Malche ziyareti kapsamında incelemeler yapmış ve Türkiye Cumhuriyeti hükümetine eğitim sisteminde yapılması gereken dönüşümleri içeren raporlar hazırlamıştır. Malche’nin sunmuş olduğu raporun etkisiyle 1933 yılında köklü bir geleneğe sahip olan Darülfünun, “İstanbul Üniversitesi’nin” kurulmasına temel teşkil etmiştir. Darülfünunun, İstanbul Üniversitesine dönüşüm süreci ardından Ankara’da da farklı yıllarda çeşitli fakülteler açılmıştır; 1927 yılında “Hukuk Fakültesi”, 1935 yılında “Dil Tarih Coğrafya Fakültesi” ve 1945 yılında “Tıp Fakültesi” ilk akla gelenlerdir. Önce İstanbul sonrasında Ankara’da yaşanan yükseköğretim alınıdaki bu gelişmeler 1946 yılında Üniversitelere özerklik verilmesi ve üniversitelerin geniş yetkilerle donatılması ile farklı bir boyut kazanmıştır. 1955 yılında “Ege Üniversitesi” ve 1956 yılında “Orta Doğu Teknik Üniversitesi’ni” 1957 yılında “Atatürk Üniversitesi” ve 1958 yılında “Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi” (Anadolu Üniversitesi) takip etmiştir. Böylece yükseköğretim kurumları Anadolu’da adım adım yayılmaya başlamıştır. 1970’lerde Doğu Anadolu bölgesinde kurulan Dicle ve Fırat Üniversiteleri de Türkiye Cumhuriyeti’nde üniversitelerin yaygınlığını arttırmış ve böylece toplumsal kalkınma için yükseköğretim görmüş bireylere duyulan ihtiyacın karşılanması için önemli adımlar atılmıştır.

Üniversitelerin sayısında yaşanan artış sonrasında 1981’de çıkarılan Yükseköğretim Kanunu ile yükseköğretim kurumlarının yapısı ve işleyişi kapsamlı bir şekilde değiştirilmiştir. Yükseköğretimi düzenleyecek olan kuruluşlardan “Yükseköğretim Kurumu” (YÖK) ve “Üniversitelerarası Kurul” (ÜAK) oluşturulmuştur. 1982’de çıkarılan Kanun Hükmünde Kararname ile Türkiye Cumhuriyeti sınırlarında yer alan bütün yükseköğretim kurumları yapıları göz önünde bulundurularak üniversitelere bağlı fakülte, yüksekokul ve enstitülere dönüştürülerek yeni düzenlemelere tabi tutulmuştur (Kenan, 2015).

Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi belirli aralıklarla yükseköğretim kurumlarında yaşanan gelişimlerle ilgili istatistikler yayınlamaktadır. Türlerine göre 2021-2022 eğitim öğretim döneminde Türkiye’de toplam 209 üniversite bulunmaktadır. Bu üniversitelerin 129 devlet üniversitesi ve 75’i vakıf üniversitesi ve dördü Vakıf MYO olarak belirtilmiştir (“Yükseköğretime geçiş istatistikleri”, 2022).

YÖK’ün yayınladığı aynı dönem istatistiklerinde öğrenim düzeyine göre öğrenci dağılımlarına da yer verilmiştir. Bu dağılımlara göre 2021-2022 eğitim-öğretim yılında yükseköğretimde toplamda 8 milyon 296 bin 959 öğrenci eğitim almaktadır. Devlet üniversitelerinde 7 milyon 616 bin 360 öğrenci öğrenim görürken, 680 bin 599 öğrenci ise vakıf üniversitelerinde ve vakıf meslek yüksekokullarında öğrenim görmüştür.

Yukarıda yer alan istatistiksel bilgilerde de görüldüğü üzere Türkiye nüfusunun yaklaşık %9’luk kesimi aktif olarak üniversite eğitimi almaktadır. Buna ek olarak nüfusun yaklaşık %13’lük bir kısmının da üniversite mezunu olduğu düşünüldüğünde üniversitelerin etik ilkelerle çevrili olmasının ne kadar elzem olduğu açık şekilde ortaya çıkmaktadır.

*“2019 yılı itibarıyla Türkiye’de bin kişiden 95’i üniversite öğrencisi. Türkiye bu alanda Avrupa’nın önde gelen ülkelerini açık farkla geride bırakıyor. Almanya ve Fransa’da bin kişiye düşen üniversite öğrenci sayısı 40. Bu oran İngiltere’de 39; Avrupa Birliği’nde (AB) ise 38.” (“Avrupa’da nüfusa göre en çok üniversite öğrencisi Türkiye’de”, 2021).*

Yukarıda yer alan Euronews’ın Kasım 2021 tarihli haberinde de görüldüğü üzere ülkemiz üniversite eğitimine erişim konusunda oldukça aktif bir konumdadır. Bu kadar yoğun nüfusun nitelikli insan olma ve toplumsal gelişmeyi sağlama noktasında etik ilkelerle donatılmış bir üniversite ortamına dahil olması doğru niteliklerin kazandırılması ve toplumsal gelişmenin sağlıklı şekilde ilerlemesi açısından oldukça önemlidir.

## 2. Akademisyenlik ve özellikleri

İslam Dinin ilk emri olan “oku” ilköğretimden başlayarak yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Eğitim öğretim kurumlarının en üst basamağı olan üniversitelerin eğitimde, kaliteli insan yetiştirmede ve toplumsal, kültürel gelişmede çok önemli katkısı vardır. Bu özelliğinin yanı sıra üniversiteler yıllardır üzerinde tartışılan bir kavram olma özelliğini de korumaktadır. Üniversitelerde araştırma görevlisinden başlayarak profesörlük unvanını da içinde barındıran kavrama da “Akademisyen” denilmektedir.

Akademisyen ya da akademisyenlik kavramlarının özü “akademi” sözcüğüdür. Platon’un Atina’da öğrencilerine ders verdiği ‘Akademia’ zeytinlik bahçesinden geldiği söylenmektedir. Zaman içinde bu kavramın kapsamı genişleyerek; belli bir bilim ve bilgi ve bu özelliklere ve kariyere sahip insanlar için kullanılmaya başlanmıştır.

Akademisyen; bir bilim dalında lisans eğitimi aldıktan sonra aynı ya da farklı bir alanda lisansüstü eğitim yaparak uzmanlık kazanmış ve bir üniversitede çalışan kişidir. Akademik kariyer kişiye çok fazla alan açan, bir iş olmaktan fazlasını sunan, yalnızca çalışmak anlamına gelmeyen, aynı zamanda bir yaşam şekli ve düşünüş biçimi olan kariyer tipidir (Gürkan, 2018, s. 441). Akademisyenler için normal bir çalışan gibi sekiz-beş mesaisinden söz edilemez. Eve giderken, yolda, evde hatta uykusunda bile aklı ve benliği işindedir. Toplumla kurduğu ilişkilerde toplumsal faydayı ön planda tutmaktadır.

## 2.1. Akademisyenlerin görev ve sorumlulukları

1992 yılında yapılan bir rektörler toplantısında Yükseköğretim kurulunun görüşü olarak sunulan metinde çağdaş üniversite tanımı şu şekilde yapılmıştır;

*“Eğitim-öğretim, araştırma, bilgi üretme, ürettiği bilgiyi yayma fonksiyonları yanında beklentilere cevap veren, toplumun her kesitiyle bütünleşen, teknolojik ilerlemelerin sanayiye uygulanmasını sağlamak suretiyle sanayinin gelişmesinde motor görevi üstlenen, kamu kaynaklarını en verimli şekilde kullanan, kaynak yaratan, sahip olduğu fiziki imkânları ve bilgi birikimini kamunun denetimine bağlı bir gibi değerlendiren kurumlardır.”*

Bu tanımlama ile üniversitelerde çalışan akademisyenlerin görev ve sorumlulukları en basit ve net haliyle belirtilmiştir. Ayrıca olması gereken, çağdaş üniversite tanımlaması da yukarıda yer alan alıntıda açık şekilde yapılmıştır. Akademisyenlerin görevleri sorumlulukları ve uymaları gereken etik ilkeler açısından bu özelliklere ne kadar ulaşıldığı hakkında pek çok akademik çalışma yapılmaktadır. Bu durum etik ilkelerin yaşayan bir olgu olduğunun en temel kanıtıdır.

Bilim insanı yetiştiren ve üniversitelerde çalışan akademisyenlerin daha önce de söz edilen kendisinden beklenen özelliklerinin yanı sıra, bilim etiği kurallarını uygulaması, aynı zamanda da yetiştirdiği bilim insanının bilim etiği kurallarını kazanmasını ve uygulamasını sağlamada bir rol model olması gerekmektedir (Ar, 2012, s. 25).

Dünyada her şey öncelikle de teknoloji baş döndürücü bir hızla değişmektedir. Bu hızlı değişikliklere ayak uydurabilmenin birinci koşulu beklentileri karşılayabilecek bilgilerle dolu insan yetiştirebilecek kurumlara ve akademisyenlere ihtiyaç vardır. Böylece istenilen özellikte insanların yetişmesine olanak sağlanmış olur. Çünkü eğitilmiş, talepleri karşılayabilecek nitelikte insan yetiştirmek eğitim sisteminin işidir. Eğitim sistemi pek çok öğeden oluşur ve insan, toplum ve diğer tüm sistemlerin merkezindedir. Dinamik bir bütündür ve kendi içinde de belli bir felsefesi, bir anlayışı ve tutarlılığı vardır (Erginer, 2006, s. 15). Bu nedenle üniversiteler programlarını hazırlarken yaşanan gelişim ve değişimleri göz önünde bulundurmalıdır.

Teknolojide ve iletişim araçlarında yaşanan gelişmelere paralel olarak akademisyenlikte de yenilikler, örneğin dünyanın her yerindeki kütüphanelerdeki kitaplara dijital ortamda ulaşma ve çeşitli kaynaklara bir tuş kadar yakın olma, yeni standartlar ve etkinlikler akademisyenlerden beklenenleri ya da diğer deyişle yapacakları etkinlikleri çeşitlendirmektedir.

Akademisyenlik mesleği oldukça zahmetli, masraflı, özveri ve sorumluluk gerektiren, öğrencilerine rol model olmayı, etik ilkelere uymayı gerektiren, bir yaşam biçimi olan, Aşık Veysel’in deyişiyle “uzun, ince bir yol” dur. Bu uzun ince yolculuktan zevk almak, sadece para kazanmak için bu işi yapmamak gerekir. Yaşamın büyük bir bölümü kitaplar, sınavlar, bilimsel gelişmeleri izlemekle geçer.

Boyer’e göre; (1990) akademisyenler bilginin keşfedilmesi, bütünleştirilmesi, uygulanması ve öğretim olmak üzere dört eylemi yerine getirirler. Akademisyenler çeşitli bilgileri çeşitli yöntemlerle araştırır, elde ettikleri bu bilgileri gerekli-gereksiz ayırım yaparak elde ettikleri bilgileri sentezleyerek bilginin keşfedilmesi ve bütünleştirilmesi aşaması olan bu aşamada bu bilgileri kullanıma hazır hale getirir. Uygulama aşamasında elde etmiş olduğu bilgi ve becerileri toplumun yararına ve gelişmesi için kullanır. Öğretim aşamasında ise bilgi, beceri ve etik kurallara uygun tutumlarını öğrencileri ile paylaşmalarını yansıtmaktadır.

Akademisyenler öğrencilerinin kahramanlarıdır. Pek çok öğrenci onların yerinde olmak, benzer şeyleri yapmak ister. Bu nedenle de akademisyenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Hattie ve Marsh (2012) akademisyenliğin temel işlevlerine değindikleri çalışmalarında bilgi öğretme, araştırma yapma, yönetim becerisi kazanma ve topluma hizmet etme konularında akademisyenlere görev düştüğünü belirtmektedir. Bu çalışmada değinilen araştırma yapma eylemi, Boyer'in 1990 yılında yaptığı çalışmasında yer alan keşfetme ve bütünleştirme eylemlerine, topluma hizmet etme ise uygulama eylemine denk gelmektedir. Bu durum akademisyenliğin tanımında farklı kriterlerden söz edilse dahi temelde ortak bir payda da buluşmanın imkanını göstermektedir.

## 2.2. Akademisyenlikte özgürlük ve özerklik nedir?

Bilginin küreselleştiği günümüzde toplumsal yapı ve kültürün etkisi ile üniversiteler ait oldukları kültürden izler taşımaktadır. Rhoads ve Torres'a göre (2006) üniversiteler içinde buldukları toplumun özelliklerini açık bir şekilde yansıtan, kuruldukları coğrafyanın kültüründen çift yönlü etkilenen kurumlardır. Bu çift yönlü etkileşim, dünya genelinde yaşanan ekonomik gelişmeler ile üniversitelerin özgür olma gerekliliğini ön plana çıkarmıştır. Üniversiteler özgürlük ve özerkliği ön planda tutmazlarsa, neo-liberal ekonomik sistem ve sosyal medyanın yaygın kullanımı ile artan aynışmada tek düze olma tehlikesi ile karşı karşıya kalabilirler. Oysa etik ilkeler dahilinde üniversitelerin yeniliği takip etmesi ve öncü olma özelliği taşıması elzemdir.

Konuya küresel açıdan bakıldığında akademisyenlere akademik özgürlük, yasalar açısından sağlanmasa da Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere pek çok gelişmiş ülkede ifade özgürlüğü ve geniş haklar tanınmıştır (Karran, 2007). Fakat üniversitelerin ilk kurulduğu yıllardan günümüze gelinceye dek akademik özgürlüğün en çok tartışılan konulardan olduğu da yadsınamaz bir gerçektir. Akademik özgürlük, akademisyenin düşüncelerini, görüşlerini o bilgilerin doğruluğu ve akademik kaygılar dışında başka bir kaygı ve endişe taşımaksızın dile getirebilmesidir (Karaoğlu, 2002, s. 13). Aslında akademik özgürlük üniversitelerin en doğal hakkıdır ve var oluş sebepleri ve görevleri olan doğru bilgiye ulaşma ve öğrenme, öğretme, araştırmalar yapma gibi kavramlarla yakından ilgilidir.

Üniversitelerin akademik özgürlüğü akademisyenlere ders vereceği ya da araştırma yapacağı öğrenciyi seçme, araştırma yapacağı alanı seçme ve sonuçlarını özgürce yayımlama, derslerde anlatacağı konuların içeriklerine karar verme gibi konularda bireysel olarak davranabilme ve uygulama yapabilme hakkını vermelidir (Aydın, 2021, s. 40).

Akademik özerklik en basit tanımlama ile; Akademisyenlerin üniversitede kendi öz iradesiyle elde ettiği bilgileri uygulama özgürlüğü olarak tanımlanabilir. Üniversitelerde yasaların tanıdığı özgürlük ve özerklik birlikte olursa bir anlam ifade eder. Yasal olarak pek çok üniversite özerk olsa da pek çok ülkede sosyal, politik ve ekonomik nedenlerle bu konu hala tartışılmaktadır. Akademik özerkliğin kurumsal ve bireysel olmak üzere iki boyutu vardır. Kurumsal açıdan bağımsız olarak iş görebilme yetkisidir. Bireysel olarak da akademisyenlerin kendi öz yönetimlerini gerçekleştirebilme olarak açıklanabilir ve üniversite özerkliğinin çözümsel bileşenleri politik, akademik ve idari personel ve maddi kaynaklardır (Kurul, 2004, s. 93).

Diğer bir açıklamaya göre de üniversite özerkliğinin bilimsel, yönetsel ve mali yönleri mevcuttur. Bilimsel yönler olarak akademisyenler daha önce de söz edildiği gibi hiçbir baskı olmadan bilimsel çalışma yapabilmeli, bu bilimsel çalışmadan elde ettiği sonuçları toplumla paylaşabilmelidirler. Zaten Anayasanın 27. maddesi de herkese bilim ve sanatı serbestçe öğrenme hakkını tanımıştır.

Akademisyenler meslek olarak bilimsel araştırma yapmayı ve bunu özgür bir şekilde yapmayı amaç edinmiştir. Bu nedenle de üniversiteler de bilim insanlarının hiçbir baskı ve ön koşul olmadan çalışabildikleri kurumlar olmalıdır. Yönetsel yönler açısından ise; üniversiteler herhangi bir üst karar organının iznine tabi olmamalıdır. Üniversiteler yönetsel açıdan kendi kararlarını alma ve uygulamaya koyma özgürlüğüne sahip olmalıdırlar. Yönetsel özgürlüğün en temel gerekleri; görev alacak bireylerin kurumun kendine has seçme kurallarına göre seçilmesi ve atanması, görev süreleri sonuna kadar geçerli bir neden olmadıkça görevden alınmaması, idari bir denetime bağlı olmaması ve alınan kararlarda sadece yargı denetimi tabi tutulmaları olarak sıralanmaktadır (Tiryaki, 2002, s. 177). Burada belirtilmesi gereken nokta üniversitelerde yönetsel özgürlük konusunun ülkemiz de dahil olmak üzere pek çok yerde uygulamada hala tartışılır olduğu gerçeğidir. Örneğin 1918 yılında üniversiteler için ilk “özerklik” fikrinin olduğu Latin Amerika’da üniversiteler siyasal iktidarların birer şubesi durumuna gelmiş, toplumsal yapı olarak da farklı düşünce ve görüşlere olan saygı ve hoşgörü azalmıştır. Siyasi ve askerî kimliği bulunan kişilerin izin almadan üniversite sınırları içine girişleri yasaklanmıştır (Altbach, 2001, s.78).

Mali yönler ile aktarılmak istenirse bir kurumun kendisine tahsis edilen mali kaynakları serbestçe kullanabilmesi, harcamalarını yönetebilmesi için bütçesini özgürce yapabilmesi, bu bütçesini özgürce kurumu yararına haralayabilmesi olarak sıralanmalıdır. Bir diğer deyişle kaynak yaratma ve harcama hususlarında tam bağımsız olma durumudur (Öztürk, 2006, s. 6).

Üniversitelerin ekonomik özerkliğe sahip olması gerektiği kabul edilir olsa da bugün birçok toplumda, politik ve sosyal nedenlerle ister devlet ister özel ya da vakıf üniversitesi olsun devlet tarafından kısmen ya da tamamen maddi olarak desteklenmektedir. Ekonomik açıdan özerk olduğunu söyleyen pek çok dünya ülkesinde de durum benzerdir. Tüm üniversitelerin dileği; mali, yönetsel ve bilimsel özgürlüğe tam olarak sahip olduğu ve uygulayabildiği bir yapıya sahip olmaktır.

### 3. Etik nedir? Üniversitelerde etik kültürü ve önemi

İnsanoğlu aklının erdiği ilk yıllardan itibaren kendisini ve çevresini sorgulamaya başlar. Problemlerle karşı karşıya kaldığında sebep-sonuç ilişkisi kurarak çözümlenmeye çalışır ve bu arada da çeşitli felsefi yorumlamalar yapar. Davranışlarını ve çevre olaylarını etik açısından değerlendirerek cevap bulmaya çalışır ve bu tür konular etiğin en yoğun yaşandığı alanlar olarak görülür. Bu da etiğin akıl ve akıl yürütmeden çok duygu sorunu olarak görülmesine neden olmuştur.

Bu anlayış özellikle 20. Yüzyılda filozofların değerden söz etmeden etik, kavram çözümlenmeleri ve temellendirmeden söz eden bir sözcük haline gelmiştir (Tepe, 2016, s. 19). Etik sözcüğü günümüzde üzerinde en çok tartışılan kavramlardan biridir. Hangi davranışların doğru hangilerinin yanlış olduğu, toplumsal değer ve yargılar etik ile açıklanmaya çalışılmıştır. Değişen toplumsal değer yargıları ve her alanda yaşanan gelişmeler farklı alanlara özgü; örneğin tıp etiği, işletme etiği gibi kavramların çıkmasına yol açmıştır.

Çeşitli bilim adamları etik için çeşitli tanımlamalar yapmışlardır. Kelimenin kökenine baktığımızda “*Etik sözcüğü, Yunanca ‘Karakter’ anlamına gelen ‘ethos’ sözcüğünden türetilmiştir. Yunanca ‘ε’ (epsilon) harfi ile yazılan ‘ethos’ (εθος); alışkanlık, töre, gelenek şeklinde kullanılmaktadır*” (Helvacı, 2010, s. 25). Aslında “ethos” sözcüğü Yunancada çoğul olarak kullanıldığında insan davranışlarının bilinenleri, alıştıkları, gelenek ve görenekler, hatta esas yeri, yurdu anlaşılmalıdır (Demir, 2022, s. 30).

Diğer bir tanımlamaya göre Etik, bir toplumu toplum yapan kültürel değerlerden, gelenek ve göreneklerden, ideolojilerden ve dinlerden bağımsız olması gereken kurallardır (Kuçuradi, 1997, s. 7).

Pek çok çalışmada ahlak ve etik kavramlarının birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Aslında ahlak ve etik hem birbirine benzeyen hem de farklılıklar gösteren kavramlardır. Belki bu nedenle de birbirinin yerine kullanılmaktadır. Ahlak anlamında kullanılan “moral” köken olarak Latince de “mos” sözcüğü ile ifade edilir. Mos da etik sözcüğünün Yunanca da karşılığı olan Ethos ile aynı anlamı taşımaktadır. Ethos ve mos’ta huy, karakter ve mizaçla da ilgili olsa da Ethos dar anlamda kullanıldığında davranışlarımıza yön veren kurallar üzerine soruşturmayı, sorgulamayı ve düşünmeyi gerektiren bir kavramdır Ahlak herkesin yetkisi dahilindedir ama etik öyle değildir Ahlak daha genel, etik ise daha özel bir kavramdır (Gündoğan, 2019, s. 32).

Etik için literatürde çok sayıda tanımlama karşımıza çıkmaktadır. Cevizci’ye göre etik, bireylerin belirledikleri yaşam amaçlarını uygulayabilmek için savaş veren yaşadığı toplumun beğenmediği yönlerini eleştiren, gerekirse yaptırımlar uygulatan, var olan norm ve değerler topluluğu yerine gerektiğinde alternatifler sunabilen, kurallar koyabilen, kısaca hayata anlam kazandıran ahlaki ilkeler teorisi ve felsefe disiplini (Cevizci, 2002, s. 21).

Billington’a göre de Etik bireylerin doğru ve yanlış davranışlarının teorisi, ahlak ise bu teorinin uygulamasıdır (Billington, 2011, s. 26). Ahlak bireyden bireye ve toplumdan topluma farklılıklar gösterir ve temelinde gelenek ve görenekler vardır. Etik ise ideal insan özelliklerini tartışan bir felsefi disiplindir.

Etik herkes için gerekli olan bir kavramdır. Özellikle gelecek için çok önemli bir yere sahip olan üniversitelerde bu kavram daha da önem kazanmaktadır. Üniversiteler bilgiyi üreten, bilgiyi kullanan ve yeni bilgilerle donanımlı, ülkelerin geleceğini belirleyen insan kaynaklarının yetiştirildiği kurumlardır. Bu kurumlar bir yandan toplumun kültürel değerlerini yeni nesillere aktarırken, diğer yandan da ürettiği akılcı ve doğru bilgilerle toplumun geleceğine şekil verirler. Etik herkes için gereklidir ama yukarıda açıkladığımız nedenlerle özellikle yarınımızın şekillenmesinde çok önemli bir yere sahip olan üniversiteler için ayrı bir yeri vardır. Akademisyenler ve tüm üniversite yöneticileri, çalışanlar etik kurallara uyararak görevlerini yapmak zorundadırlar. Etik kurallar, toplumsal hayatı düzenleyen kurallardır ve bu kurallara uyulmadığında çeşitli sorunlar ve aksaklıklar ortaya çıkabilir. Akademisyenler de bilimsel araştırmalarını, çalışmalarını etik kuralları göz önünde bulundurarak ve bu kurallara uyararak gerçekleştirmeleri hem bilimsel hem de toplumsal açıdan oldukça önemlidir.

Türkiye Bilimler Akademisi de etiği, bireylerin ahlaklı bir yaşam için düşünüp bu doğrultuda doğrunun ve yanlışın ayrımını yapmak, doğru diye nitelendirilen davranışları ortaya çıkarmak ve bu davranışlar doğrultusunda yaşamalarını sağlayacak toplumsal ve kuramsal araçları geliştirmek için gerekli düşünsel bir alandır diye tanımlamıştır (TÜBA, 2002).

Akademisyenlerin en önemli görevlerinden biri bilgi üretmektir. Bilgi üretmek; sabır, ilke, araştırma ve aynı zamanda organizasyon gerektiren bir süreçtir. Geçmişte ve var olan bilgi kaynaklarından elde edilen bilgiler, çeşitli bilimsel yöntemlerle yeni bilgilerin ortaya çıkmasına neden olurlar (Zaim, 2005, s. 158). Bu çalışmaları yaparken akademisyenler bağlı buldukları kurumun etik kültürüne uygun davranmalıdırlar. İletişimde ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler ne yazık ki bazı etik olmayan davranışlara neden olmaktadır. Örneğin intihal bugünün akademik anlamda karşılaşılan en önemli etik sorunlarından biridir.

### 3.1. Etik ilkeler ve üniversitelerde etik ilkeler

İnsanoğlu yaşamı boyu hep neyin iyi neyin iyi kötü olduğunu tartışmış ve ahlak burada kendisine bu değerlendirmede bir araç olmuştur. Burada da içinde bulunulan toplumsal değer ölçeğinde farklılıklar vardır. Sadece insanoğlu değil kurumlar da aynı soruya cevap aramaktadırlar. İşte burada etik ve etik kodlara ihtiyaç vardır. Çünkü etik olmayan davranışlar için geçerli ve bilimsel bir yaptırım sisteminin adaletli bir şekilde uygulanması gerekmektedir.

Daha önce de söz edildiği gibi Etik bize temel ilkeleri belirleyerek duygusal eğilimlerimizin ve davranışlarımızın neden ve nasıl ortaya çıktığını, ortaya çıkan bu davranış ve eğilimlerimizi nasıl yönlendireceğimiz konusunda bilgi vermektedir (Usta, 2011, s. 41). Kurumlar ve kuruluşlarda ise bu şekil verme ancak etik kodların oluşturulup sistemli bir şekilde uygulanması ile gerçekleştirilebilir. Etik kod, son yıllarda mal ve hizmet üreten işletmelerin, burada çalışanların ve paydaşlarının en çok üzerinde durdukları kavramlardan biridir. Etik kodla ilgili literatürde çok sayıda tanımlama karşımıza çıkar. Bir tanımlamaya göre Etik kodlar, belli bir grup, kurum, kuruluş ya da ülke içindeki insanların nasıl davranmaları gerektiğini, uyulmadığında ne ile karşı karşıya kalacaklarını gösteren yazılı kurallardır (Aydın, 2021, s. 18). Diğer bir tanımlama göre ise Etik kodlar, belirlenen standartlara uygun ve kabul edilebilir davranışların özelliklerini ortaya çıkarmaktadır ve işe yönelik standartlar ve kodlar, kabul edilebilir davranışları sistematik tanımlama çabasıdır (Bektaş, 2008, s. 5).

Etik herkes için çok önemli bir kavramdır. Toplumun sağlıklı ve belli kurallara uygun şekilde gelişebilmesi, kişi ve kurumların birbirlerine karşı saygı ve sorumluluk içinde yaşamlarına devam edebilmeleri ancak etik kurallara uyarak gerçekleşebilir. Bireyler hangi mesleğe mensup olursa olsun etik kuralları göz ardı etmemelidirler. Meslek etiği genel bir tanımlamayla o mesleği yapan kişilerin ve kuruluşların o mesleği nasıl yapacaklarına dair belirli kurallar ve standartlar koyan, kişileri o kurallara göre davranmaya zorlayan değerler ve ilkelerdir (Aydın, 2010 s.34).

Mark Schwartz (2001) çalışmasında kurumsal etik ilke olarak düşünülen her kuralın temelinde etik olduğunun varsayılması gerektiğini önermektedir. Kurumsal etik ilkeler yaygınlaştıkça etik uygulamalarında önem kazanacağını vurgular. Schwartz çalışmasında etik ilkelerin çalışan davranışlarını nasıl etkilediğini sekiz metafor/tema üzerinden ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışanların etik ilkeler algılayış biçimlerinin iş hayatındaki davranışlarını etkilediğini ifade etmektedir. Bu sekiz metafor/temayı şu şekilde ele tanımlar;

- Kural kitabı; belirlenen etik ilkeler bireylerin nasıl davranması gerektiğini gösteren kurallardır.
- İşaret tabelası; belirlenen etik ilkeler diğer bireyler ve şirket genel kuralları açısından davranışların uygunluğunu gösteren kılavuzlardır.
- Ayna; belirlenen etik ilkeler sayesinde birey yaptığı ve yapacağı davranışların ve ortaya çıkacak sonuçların kurum tarafından kabul edilip edilemeyeceğini öngörebilir.
- Büyüteç; belirlenen etik ilkeler bireylere dikkat etmeleri gereken konuları daha yakından ve net görebilecek şekilde göz önüne getirir.
- Kalkan; belirlenen etik ilkeler bireylerin etik dışı bir durum ile karşı karşıya kaldıklarında hem korunmalarını hem de meydan okumalarını sağlar.



- Duman dedektörü; belirlenen etik ilkeler etik dışı durum ilk hissedildiği anda alınması gereken önleyici tedbirleri içerir ve bu sayede etik dışı durumlar oluşmadan önleme imkânı sağlar.
- Yangın alarmı; belirlenen etik ilkeler ile etik dışı bir durum yaşandığında izlenecek protokoller belirlenir. Böylece uygun birimler ile iletişime geçme, raporlama konularına izlenecek yollar konusunda bireylerin herhangi bir aksaklık yaşamasının önüne geçilir.
- Kulüp; belirlenen etik ilkeler sayesinde çalışanlar etik kodlara uyma potansiyelleri sebebi ile biraradalık gösterirler. Benzer ve uyumlu davranışlar ortaya koymaya yatkın olurlar (Schwartz, 2001, s. 255).

Schwartz'ın yukarıda ele aldığı metaforlar/temalar bireylerin etik ilkeleri nasıl algıladıklarını ve dolayısıyla etik ilkelerin uygulandığı alanlarda iş hayatında yaşanabilecek zorlu süreçlerin daha kolay atlatılması için bir katkı sağladığını gözler önüne sermektedir. Akademik hayat, yükseköğretim kurumlarının hem eğitim sağladıkları hem de birer iş yeri olarak tanımlandıkları alanlardır. Bu sebeple üniversitelerde etik ilkelerin gelişmesi ve uygulanması doğru davranışların gelişmesinde oldukça etkili bir alan yaratmaktadır. Yukarıda yer alan sekiz metaforun her biri için bireyi o ya da bu sebeple doğru davranışa yönlendirme etkisi gözlenmektedir. Etik ilkelerin yükseköğretim kurumlarının temel işleyişinde sağlayacağı en temel fayda etik dışı bir uygulamada uygulanacak yaptırımlardan ziyade etik dışı davranış oluşmadan bu konuda tespit edilmesinde ve tedbir anlamında hareket kabiliyeti kazandırma imkanındır.

Daha önce de söz edildiği gibi toplumun gelişmesinde çok önemli bir yeri olan, bilgiyi üreten ve yayan üniversiteler ve başta akademisyenler mesleklerini yaparken etik ilkeler uygun davranmak zorundadırlar. Toplumla bilgi alışverişinde bulunan, kaliteli insan yetiştirmede çok önemli görevler üstlenen akademisyenler araştırma yaparken, ders verirken, iş arkadaşları ve öğrencileri ile ilişkilerinde hangi davranışları nasıl yapacakları konusunda bilgi sahibi olmaları, bu kurallara uymalı ve öz denetimlerini yapabilmeleri gerekmektedir (Büken, 2006 s.67).

Akademisyenler, üniversite çalışanları, yöneticileri mesleki etik kuralları içselleştirmeli, bu kuralları kural olduğu için değil de çok doğal bir davranış olarak kabul etmelidirler. Ortak araştırma ve çalışma yapılırken çalışmaya katılanların katkıları göz ardı edilmemeli, bilim hırsızlığı yapılmamalı, ders saatlerine dikkat edilerek ders anlatılmalı, öğrencilere not verilirken hakkaniyet ilkesine dikkat edilmelidir.

2547 sayılı kanun Yükseköğretim kurumlarındaki çalışmalarını düzenleyen temel yasadır. Bunun yanı sıra YÖK, Üniversitelerarası Kurul (ÜAK), Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) ve Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) gibi üst kurul ve kurumlar vardır. Bu kurumların yanı sıra üniversiteler kendileri de bilim etik kurulu gibi oluşumlarla eğitim, öğretim, araştırma ve topluma hizmet gibi faaliyetlerin yasal ve yönetsel düzenlemelere uygun olup olmadığı denetlenmektedir (Ünal ve ark., 2012 , s.43).

### 3.2. Üniversitelerde etik olmayan davranışlar nelerdir?

Daha önce de söz edildiği gibi toplumsal gelişmede, kaliteli insan yetiştirmede çok önemli bir yere sahip olan üniversiteler hem kendileri hem de paydaşları açısından etik değerlere uygun davranmak zorundadırlar. Her kademede çalışan özellikle son yıllarda ülkemizde ve yurt dışındaki üniversitelerde oluşturulan etik kurullar, etik kodlar aracılığı ile bu kavramı daha somut değerlerle benimsemekte ve

uymaktadırlar. İyi bir insan olabilmek için sahip olması gereken etik değerler vardır. Bilim insanı da etik değerlere sahip olmalıdır. Çünkü bilim insanı eğer sahip olunan bilimsel bilgi birikiminin araştırma ve yayın yoluyla oluşturulmasında etik değerlerden yoksun ise tüm bu eylemleri gerçekleştirirken mesleğine, kendine, kurumuna ve toplumuna büyük zararlar verebilir (Erdem, 2012, s.56). Bu nedenle ülkemizde ve dünyada pek çok uluslararası ve ulusal yönetmelikler ve kodlar oluşturulmuştur. Bu kod geliştirme uygulamalarına verilebilecek bazı örnekler aşağıdaki gibidir:

- TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği, 2010
- Klinik Araştırmalar Hakkında Yönetmelik KHKY, 2014
- YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönetmeliği, 2014

Bu örnekler hem ulusalda hem de uluslararası alanda arttırılabilir. Bu yönetmelikler ile belirli alanlarda etik davranış kalıplarının belirlenmesi ve karşılaşılabilecek herhangi etik dışı durumda nasıl bir yol haritası oluşturulacağına ön görülebilmesi hedeflenmektedir. YÖK'ün 2014 yılında yayımladığı 13 sayfalık "Yükseköğretim Kurumları Etik İlkeleri" metni ile yüksek öğretim kurumları bünyesinde etik ilkeler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda akademik hayatta etik ilkeleri şöyle tanımlanır; kişi, kurum ve meslek çalışanlarına karşı davranışlara rehberlik eden, iyiyi ve doğruyu belirlemede yol gösterici olan değer, ilke ve standartlar bütünüdür. Bu etik ilkelere uygun olmayan her davranış etik dışı olarak kabul edilir. Her meslekte olduğu gibi ne yazık ki istenmeyen davranışlar üniversitelerde de görülmektedir. İşte bu nedenle de zaten YÖK ve üniversiteler etik ilkeler oluşturmuşlardır. YÖK'ün hazırladığı bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi 4. Maddesinde bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı olarak ele alınacak eylemler şu şekilde sıralanmaktadır ("Bilimsel araştırma ve etik yönetmeliği", 2014).

- İntihal; başkalarına ait özgün fikir, yöntem, veri ve yayınların belirli bilimsel kurallara gözetilmeden kısmen ya da bütünüyle kendi eseriymiş gibi gösterilmesi.
- Sahtecilik; yapılan araştırmalarda gerçekte ulaşılmayan sonuçların kullanılması
- Çarpıtma; araştırmalar sırasında elde edilen verilerin, kayıtların, olguların belli kişilerin ya da kurumların çıkarları doğrultusunda değiştirilmesi.
- Tekrar yayım; aynı yayının ya da elde edilen aynı sonuçların farklı yayınlarmış gibi akademik atama ve yükseltmelerde kullanılması.
- Dilimleme; araştırma sırasında elde edilen verilerin ve sonuçların yayının bütünlüğünü bozacak şekilde bölünerek yeni yayınlarmış gibi kullanılması.
- Haksız yazarlık; çalışmanın kurgusunda, uygulamasında, yazımında ya da herhangi bir aşamada katkısı olmamasına rağmen kişilerin yazar listesine dahil edilmesi veya çalışmaya katkı sağladığı halde araştırmacın yazarları listesinde yer almaması

Yukarıda yer verilen altı bilim ve yayın etiğine aykırı olarak tanımlanan durumlar dışında adı geçen yönergenin aynı maddesinde aşağıda listelenen davranışlarda etik ihlal olarak tanımlanmaktadır ("Bilimsel araştırma ve etik yönetmeliği", 2014).

- Daha savunulmamış tezlerin ve/veya yayınlanmamış eserlerin sahibinin izni olmadan kaynak olarak kullanılması,
- Yapılan araştırmalarda insan haklarına, hayvan haklarına, çocuk haklarına, hasta haklarına uymamak,
- Klinik araştırmalarda uyulması gereken mevzuat hükümlerine aykırı davranışlar sergilemek,
- İnceleme aşamasında olan bir eserde, henüz yayınlanmadan eserde yer alan bilgi ve verileri yazarın izni dışında paylaşmak,
- Bilimsel çalışmalar için sağlanan kaynakları, cihazları, mekanları amacı dışında kullanmak,
- Herhangi bir kanıt ya da dayanak olmadan etik ihlal suçlamasında bulunmak,
- Araştırma ve deney sırasında çevreye zarar vermek,
- Gerekli izinleri almadan araştırmaya başlamak,
- Türkiye'nin taraf olduğu uluslararası sözleşmelerde yer alan hükümlere aykırı çalışmalara yapmak,
- Akademik atama, yükseltme durumlarında yanlış ya da yanıltıcı beyanda bulunmak,

YÖK'ün (2014) yayınladığı yüksek öğretimde etik dışı olarak tanımlanan belli başlı bazı davranışlar bu şekilde sıralamaktadır. Son yıllarda hem ülkemizde hem de dünyada akademik çalışmalarda etik dışı davranışların artması nedeniyle üniversitelerde "Etik dışı davranışlar" konusunda akademisyenler tarafından çeşitli yayınların yapıldığı görülmektedir. Yayınlarda intihal kontrolü ve tespiti için tarama aracı olarak üniversitelerde 'iThenticate veya Turnitin' yazılımı kullanılmaktadır. Bu sayede özellikle intihal olarak tanımlanacak etik dışı davranışların önüne geçilmesi hedeflenmektedir.

Etik kurallar, araştırma yapan bilim insanların araştırmanın ilk aşamasından başlayarak son aşamasına kadar sorumluluklarının neler olduğunu ve eğer bu kurallara uyulmadığında ise araştırma ve yayın etiği ihlallerinin ortaya çıkacağı da yadsınamaz bir gerçektir (Gökçay, 2014). Bilim insanları, akademisyenler özgür ve özerk çalışma ortamında sorumluluklarının bilinci ile çalışmalıdırlar. Onlara çalışmalarında yol gösterici olan temel etik ilkeler; kişiye saygı, yararlılık, zarar vermektan kaçınma, adaletli olma ve dürüstlük olarak beş başlık altında değerlendirmek mümkündür (Ersoy, 2015, s.3). Kişiyne saygı ilkesinde araştırmaya katılan ve katkı sağlayan kişilere araştırma hakkında bilgi verme, katılma ya da katılmama konusunda onu özgür olduklarının belirtilmesini içermektedir. Örneğin anket yöntemi uygulanırken sorulara geçmeden önce anketin amacı ve nasıl kullanılacağı konusunda katılımcılara bilgi verilmesi gerekmektedir. Yararlılık ilkesinde araştırmaya katılanlara ve topluma yarar sağlamanın en üst düzeyde tutulmasının gerekliliğinden söz edilmektedir. Zarar vermektan kaçınma ilkesi en önemli ilkedir. Özellikle insan ve hayvan sağlığını konu edinen araştırmalarda katılımcıların zarar görmemesinin sağlanması gerekmektedir. Adaletli olma ilkesinde katılımcılar ön yargıdan uzak olmalıdır. Sadece çalışmamızın sonucu gözetilerek görüşümüzü destekleyen gruptan katılımcı seçilmesi önlenmelidir. Dürüstlük ilkesinde ise elde edilen her türlü veri tüm gerçekliği ile sunulmalıdır. Yukarıda belirtilen bu ilkeler her ne kadar basit ve kolay uygulanır gibi görünse de gündelik hayatın akışı içinde ne yazık ki zaman zaman göz ardı edildikleri bir gerçektir.

Clark (2004), üniversitelerde etik perspektifin ön planda tutulması gereken başlıca konuları toplumsal idealler, akademisyen-öğrenci ilişkileri, bu ilişkilerin doğası gereği ortaya çıkan sorunların durumların çözülmesi ve eğitim bilimi ile ilgili konular olarak sıralamaktadır. Bu dört başlık üniversitelerde en çok etik dışı durumun karşılaşıldığı alanlar olarak ele alınmıştır. Clark'ın bu başlıkları ele alışına bakacak olursak:

**Toplumsal idealler;** Kurum kültürüne uygun davranmak, etik değerler ve etik kodların akademisyenlerce bilinmesi ve buna uygun bir şekilde eğitimin gerçekleştirilmesinin sağlanmasıdır.

**Akademisyen-öğrenci ilişkileri;** İnsanlara saygı, tarafsızlık, eşitlik, güven, gizlilik ve dayanışma gibi kavramların sadece kavram olarak değil uygulanma ve denetlenme açısından da etkin bir ilişki ağının oluşturulması.

**Akademisyen- Öğrenci ilişkilerindeki sorunlu durumların çözülmesi;** Her iki tarafın hakları, özgürlükleri, disiplin ve yaptırımlar noktasında yapabilecekleri, yetki ve özerklikleri

**Eğitim bilimi ile ilgili konular;** Eğitim ve öğretim programlarının düzenlenmesi, öğrencilerin grup çalışması yaptırmak, adil bir not değerlendirme ve ölçme sistemi, fırsat eşitliği olarak sınıflandırmıştır.

Dünya'da ve Türkiye de ulusal ve uluslararası düzeyde pek çok düzenleme yapılmasına rağmen üzücüdür ki isteyerek ya da istemeden etik kural ihlallerine rastlanmaktadır. Bazen yeterli özeni göstermeme, deneyimsizlik gibi nedenlerle sonucu da etik ilkelerin ihlal edildiği görülmektedir (Gerçek ve ark., 2011). Dünyada ve ülkemizde araştırma ve yayın etiği özellikle uygulamalı etik de çok önemli bir yeri vardır. Türkiye'de 1993 yılında bir yasal düzenleme oluşturulmuş ve özellikle insanlar üzerinde yürütülen araştırmaların denetlenmesi sağlanmış, etik komiteler ve yerel etik kurullarının kurulmuştur. Özellikle etik kurullar araştırma etiği, etik duyarlılığın artırılması, temel etik ilkeleri öğretme konusunda önemli roller üstlenmişlerdir (Büken, 2006; Ersoy, 2015).

Özcan ve Balcı 2016 yılında yapmış oldukları "Akademisyenlerin Araştırma ve Yayın Etiğine İlişkin Düşünceleri" adlı çalışmada; Çalışmaya katılan akademisyenlerin önemli bir bölümünün araştırma yaparken etik sorunlarla karşı karşıya kaldıklarını belirttiklerini, akademik yaşamda çeşitli etik ihlallerin var olduğuna da inandıklarını bu inançta olanların yarısından fazlasının sırasıyla; dilimleme, ikram yazarlık, aşırma, tekrar yayım, sadece iyi sonuçları yayımlama (çarpıtma) gibi etik ihlallerin yapıldığını düşündüklerini saptamışlardır. Bu sonuç daha önce ülkemizde Alkan, Dağ, Özden ve Erkin, Foo & Wilson gibi bilim insanlarınınca farklı ülkelerde yürütülen çalışmaların sonuçları ile benzerlik gösterdiği ile açıklanabilir (Özcan ve Balcı, 2016).

Çayak (2020), yaptığı çalışmada Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) ve diğer yayınlarda Etik olmayan davranışları; yayın intihali, disiplinsiz araştırma, bilimsel sahtekarlık ve hırsızlık, ikram yazarlık, yapılan araştırmalarda etik izinlerin alınmaması, akademisyenlerin meslektaşlarına yönelik etik dışı davranışlar, araştırma sürecine yönelik etik dışı davranışlar, öğretim süreci ve öğrencilere yönelik etik dışı davranışlar ve topluma yönelik akademik etik değerlere aykırı davranışlar olarak tanımlamıştır (Çayak, 2020, s. 273).

Elbette üniversitelerde etik olmayan davranışlar sadece bunlarla sınırlı değildir. Belki geçim sıkıntısı, gönül ilişkisi, ailevi nedenler gibi sebepler bahane edilerek etik olmayan davranışlar ortaya konulabilir. Unutulmaması gereken tek şey neden ne olursa olsun bu tür davranışların hiçbir şekilde kabul edilemeyeceğidir. Bilimde kandırma, tarafılık, yanıltıcılık asla olmamalıdır. Etik değerler ve etik kodlar

bilim insanları için bir pusula olmalı ve akademisyenler bu pusulanın gösterdiği yönden hiçbir nedenle asla sapmamalıdır.

### 3.3. Üniversite yönetiminin etik ilkeler açısından sorumlulukları

Gelişmiş bir toplum düzeyine erişmede ve kaliteli insan yetiştirmede üniversitelere büyük görevler düşmektedir. Konuya üniversitelere etik ilkeler açısından sorumlulukları olarak bakıldığında rektörden bölüm başkanına kadar tüm idarecilerin üstlerine düşenin en iyisini etik ilkelere uygun bir biçimde gerçekleştirmeleri gerekir. Günümüzde akademik etik, araştırma-yayın etiği, yönetsel etik ihlalleri sıklıkla gündeme gelmektedir. Bu konularla ilgili daha önce de söz edildiği gibi 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, YÖK, TÜBA ve TÜBİTAK etikle ilgili gerekli kurul ve düzenlemeleri yapmaktadırlar.

YÖK, 2014 yılında Bilimsel Yayın Etiği Yönergesini yayımlamış ve yönergenin 1. Maddesinde bu yönergenin hazırlanma amacı şu sözlerle ifade edilmektedir;

*“Bu Yönerge, bilimsel araştırma, çalışma, yayın ve etkinliklerde uyulması gereken etik kurallarını ve yükseköğretim kurumlarının kendi bünyelerinde oluşturacakları bilimsel araştırma ve yayın etiği kurullarının görev, yetki ve sorumlulukları ile çalışma usul ve esaslarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.”*

Üniversitelerde etik uygulamaların genelde kanunlar, bağımsız kuruluşlar, üniversitenin kendi etik kodları ve alana ait özel etik kodlar olmak üzere dört şekilde yapılandığı görülmektedir (Şehkar ve Kınık, 2020,s.26). Bu durum üniversitelerin etik ilkelerini belirlemede kaynak teşkil eden yapıların yansıması olarak düşünülebilir. Üniversiteler öncelikle kuruldukları coğrafi ve idari yapının izlerini taşırlar. Ülkelerin kanunları ülke sınırları içine kurulan her üniversiteyi etkileyen çatı değerleri ortaya koymaktadır. Bağımsız kuruluşlar ve üniversitelerin kendi etik kodları ise daha lokal olarak çatı değerlerin ayrıntılandırılmasında ve belli hatların belirlenmesinde önemlidir. Alana ait etik kodlar ise belirli bir alanda yapılacak araştırmaların kendine has sınırlılıklarını ve dikkat edilmesi gereken hususlarını ortaya koymaktadır. Son yıllarda akademik çalışmalarda “etik kurul onayı” istenilmesi de bu durumun bir sonucudur. Sosyal bilimler, sağlık bilimleri, fen bilimleri gibi enstitüler alanda yapılacak çalışmalar için kendi faaliyet alanlarının özelliklerini gözeterek belli kurullar belirlemişlerdir. Yapılacak çalışmaların da bu kurallara göre olmasını sağlamak adına etik kurul raporu alınması zorunlu kılınmıştır.

Bugün Türkiye de her üniversitenin etik kurulları ve onların kendi uygulamaları mevcuttur. Burada üniversite yöneticileri bu kurulların doğru, tarafsız, ön yargısız ve özerkliği göz önünde bulundurarak çalışmasını sağlamak olmalıdır. Üniversitelerden bazıları kendi internet sayfalarında etik kurul, aldığı kararlardan örnekler verirken bazıları ise bu konuyla ilgili sayfalarında hiçbir bilgiye yer vermemektedirler (Ekşioğlu ve Sezer, 2015, s.49).

Akademik etkinliklerde, sempozyumlarda ve makalelerde özellikle son yıllarda etik değerlere uyma konusunda çeşitli çalışmalar karşımızda çıkmaktadır. Örneğin Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinden bir grup öğretim elemanı tarafından yapılan bir çalışmada öğretim elemanlarının diğer meslektaşlarının hem eğitim ve öğretim sorumlulukları hem de öğrencilere karşı sorumlulukları ile ilgili etik ilkelere uyma düzeylerinin orta düzeyde ve öğrencilerin de derslerine giren öğretim elemanlarının eğitim ve öğretim sorumlulukları ile ilgili etik ilkelere orta düzeyin çok az üstünde, öğrencilere karşı sorumluluklarıyla ilgili etik ilkelere orta düzeyde uygun davrandıklarını saptamışlardır (Başaran, İkinci, Arıkan 2017,s.205-208).

Dünyanın farklı ülkelerinde bilimsel çalışmalarda ister iyi ister kötü niyetli olsun bilim hırsızlığı ne yazık ki yaygınlaşmaya başlamış ve ülkeler bu anlamda konuyla ilgili komiteler ve yaptırımlar uygulanmaktadır. Farklı ülkelerde çeşitli önlemler alınmaktadır. Örneğin Çin'de "Bilim ve Ahlak Komitesi" vardır. ABD'de üniversiteye başlayan her öğrenci üniversitede uyulması gereken etik kurallarla ilgili bir sözleşme imzalamaktadır. Bu sözleşmede intihali de içeren bir madde bulunmaktadır. Yine ABD'de bilimsel hırsızlığı önlemek için Virginia Üniversitesi'nde özel bir birim vardır (Uçak ve Birinci, 2008, s.195). Bu ve buna benzer farklı ülkelerde meydana gelen etik sorunlara yönelik olarak çeşitli komiteler ve kurullar bilim hırsızlığının önüne geçmeye çalışmaktadır.

Amerikan Üniversite Yöneticileri Derneği (AAUA), yayınladığı tek sayfalık metinle üniversite çalışanların ve yöneticilerin öncelikli olarak takip etmesi gereken temel etik ilkeleri belirlemiştir. Dürüst olunacağını taahhüt ederek başlanılan metinde hem öğrencilere hem de üniversiteye bağlı olan her bir bireye karşı dürüstlüğü sağlanmasının en önemli ilke olduğuna değinilmektedir. Adalet ve eşitlik, doğruluk ve şeffaflık takip eden ilkeler olarak sıralanmaktadır. Metinde vurgu yapılan temel öge bireysel olarak da kolektif olarak da ilkelerin takip edilmesi gerekliliğidir. Üniversiteler toplumun pek çok paydaşı ile ilişkilidir. Öğrenciler, eğitimciler, firmalar gibi paydaşların her birine karşı etik ilkelerin doğrulukla savunulması ve korunması gereklidir. Gizlilik ilkesi de temel ilkeler arasında yer almaktadır. Ayrıca belirtilen tüm ilkelere uyulması ve bu ilkelerin uygulanmasına yönelik teşvik edici bir tutumunda savunucusu olacağını belirten dernek, etik ilkeler konusunda her konuda da paylaşıma açık olduğunu dile getirmektedir (aaau, 2017).

Üniversiteler öğrenci yetiştirmenin ötesinde birey kimliğinin inşasında önemli kurumlar olmaları sebebi ile etik ilkelere göre hareket etmeyi ön planda tutarlar. Akademi ve etik kavramları bir araya geldiğinde dürüstlük, adalet, şeffaflık üzerine kurulu bir bakış açısının önemi vurgulanmaktadır. Sadece davranış ve tutum özelinde değil aynı zamanda araştırma ve yayınlar konusunda da etik ilkelerin gözetilmesinin altı çizilmektedir.

## **Sonuç ve öneriler**

Etik ve etik değerler insan hayatının her döneminde çok önemlidir. Eğer bir toplumda etik değerlere önem veriliyorsa toplumsal kalkınmanın sağlanması mutlakdır. Üniversitelerin kalkınmada önemli bir itici güç olduğu düşünülürse etik ilkelerin her kurumda olduğundan çok da net çizgilerle üniversitelerde uygulanması elzemdir.

Özellikle geleceğin kaliteli ve rasyonel insan yetiştirilmesinde önemli yere sahip üniversitelerde etik kodlar daha fazla yer tutarlar. Üniversiteler kendi iç yapılarında etikle ilgili dersler koymalarının yanı sıra kendi kurumlarıyla ilgili etik kodlar da oluşturmaya başlamışlardır. Pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçişle birlikte üniversiteler buna yönelik etik kodlara da ek maddeler ekleme zorunluluğu hissetmişlerdir. Dünyada ve Türkiye'de tüm üniversiteler insan yetiştirmede üstlenmiş oldukları sorumlulukları en iyi şekilde yerine getirebilmek için tek gerçek yol olarak etik kodlara ihtiyaç duyarlar. Etik kodların oluşturulması aşamasından başlayarak akademisyenler ve tüm çalışanların görüşleri alınarak ve gönüllü katılımlarıyla gerçekleştirilmesi gerekir. Onlara yararlı olacağı, yaptırımcı gücünün yalnız kurallara uyulmadığında başvurulacak bir araç olacağı anlatılmalıdır. Ayrıca başta intihal, görevi kötüye kullanma, derse sebepsiz yere gelmeme gibi etik dışı davranışları önleyeceği anlatılmamıştır. Etik kodlara başta yöneticiler olmak üzere tüm üniversite çalışanlarının da uyması gereken çok önemli bir konu olduğu da unutulmamalıdır.

Etik duyarlılığı sağlamak için etik eğitimleri verilmeli ve her kademe üniversite çalışanın bu eğitimlere katılımı sağlanmalıdır. Etik ihlaller i söz konu ise bu kurul kararları kamuoyu ile paylaşılmalı ve bu kurullar şeffaf ve tarafsız olmalıdır. Üniversitelerde etik duyarlılığının sosyal ve bilimsel bir sorumluluk olduğu unutulmamalı ve bu sorumluluğu geliştirmek için her türlü çaba gösterilmelidir.

### Kaynakça

- AAUA. (2017). Ethical Principles for College and University Administrators, <https://aaua.org/wp-content/uploads/2020/11/Ethical-Principles.pdf>. adresinden erişildi.
- Altbach, P. G. (2001). Academic freedom: International realities and challenges. *Higher*, 41(1–2), 205–219.
- Ar, E. (2012). Bilim insanı yetiştirmede etik eğitimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 25.
- Avrupa’da nüfusa göre en çok üniversite öğrencisi Türkiye’de. (2021). *euronews*. <https://tr.euronews.com/2021/11/16/avrupa-da-nufusa-gore-en-cok-universite-ogrencisi-turkiye-de-grafik> adresinden erişildi.
- Aydın, İ. (2010). *Yönetmel, mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2021). *Akademik etik* (3. Baskı.). Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, S. T., Ekinci, N. ve Arıkan, S. (2017). Öğretim Elemanlarının Etik İlkelerine Uygun Davranma Düzeyi Üzerine Bir Araştırma, Yıl 2017, Cilt 7, Sayı 3, 197 – 208.
- Bektaş, Ç. (2008). Etik kodların otel endüstrisine katkıları ve bir alan araştırması. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 1–17.
- Bilimsel araştırma ve etik yönetmeliği. (2014). *YÖK*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/mevzuat/bilimsel-arastirma-ve-etik-yonetmeliği.aspx> adresinden erişildi.
- Billington, R. (2011). *Felsefeyi yaşamak ahlak düşüncesine giriş*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Lawrenceville: Princeton University Press.
- Büken, N. Ö. (2006). Türkiye örneğinde akademik dünya ve akademik etik. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 37, 164–170.
- Çayak, S. (2020). Bölüm 12. F. Levent (Ed.), *Türkiye’nin en başarılı üniversitelerinde etik yükseköğretimde etik içinde*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Cevizci, A. (2002). *Etiğe giriş*. İstanbul: Engin Yayıncılık.
- Çınar, N., Menekşe, D. ve Kaya, Ö. (2022). *Bilimsel araştırma ve yayın etiği, genç akademisyenler için bilimsel araştırma teknikleri ve yayın etiği*. (M. Altındış, Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Clark, J. (2004). The Ethics of teaching and teaching of ethics. *New Zealand Journal of Teacher’s Work*, 1(2), 80–82.
- Demir, G. (2022). *Akademide etik kodlar*. Ankara: Net Kitaplık.
- Ekşioğlu S. ve Sezer H.B.M. (2015). Ethics committees in Turkish universities. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 174, 2882–2890. doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.1024
- Erdem, A. R. (2012). Bilim insanı yetiştirmede etik eğitimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 25–32.
- Erdoğan, İ. (2004). *Yeni bin yıla doğru türk eğitim sistemi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erginer, A. (2006). *Avrupa birliği eğitim sistemleri. türk eğitim sistemiyle karşılaştırmalar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ersoy, N. (2015). Araştırma etiği. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 2–8.

- Gerçek, H., Güven, M. H., Özdamar, Ş. O., Yelken, T. Y. ve Korkmaz, T. (2011). Yükseköğretim kurumlarında etik ilkeler, sorumluluklar ve davranış kuralları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 80–88.
- Gökçay, B. (2014). *Ankara tabip odası onur kurulunun araştırma ve yayın etiği ihlali ile ilgili disiplin soruşturmalarının incelenmesi (1998-2012)*. Ankara Üniversitesi.
- Gündoğan, A. O. (2019). *Etik ve etik sorunlar*. (C. Türer, Ed.). Ankara: Atlas Akademik Basım ve Yayın.
- Gürkan, T. (2018). Akademisyen olmak. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 440–446.
- Hattie, J. ve Marsh, H. W. (2012). The relation between research productivity and teaching effectiveness: complementary, antagonistic or independent constructs. *The Journal of Higher Education*, 73(5), 603–641.
- Helvacı, M. A. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeyleri. *Journal of World of Turks/Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*, 2(1).
- Karaoğlu, B. (2002). Bilimsel özerkliğin neresindeyiz. *Cumhuriyet Bilim Teknik*, 786.
- Karran, T. (2007). Academic freedom in Europe: A preliminary comparative analysis. *Higher Education Policy*, 20(3), 289–313.
- Kenan, S. (2015). Modern üniversitenin oluşum süreci. *Osmanlı Araştırmaları*, 45, 359.
- Krogh, G. V., Ichijo, K. ve Nonaka, I. (2002). *Bilgi üretimi*. (G. Güney, Ed.). İstanbul: Dışbank Yayınları.
- Kuçuradi, İ. (1997). *Uludağ konuşmaları-özgürlük, ahlak, kültür kavramları*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kurul, T. (2004). *Küreselleşme ve üniversiteler*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Menteş, A. (2000). *Yeni üniversite*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Özcan, M. ve Balcı, Y. (2016). Akademisyenlerin araştırma ve yayın etiğine ilişkin düşünceleri. *Türkiye İktisadi Girişim ve İş Ahlakı Dergisi*, 9(1), 91–111.
- Öztürk, S. (2006). Özerklik kavramı ve üniversite özerkliği. *Üniversite ve Toplum*, 6(4).
- Rhoads, R. A. ve Torres, C. A. (Ed.). (2006). *The university, state, and market: The political economy of globalization in the Americas*. Standford: Standford University Press.
- Schwartz, M. (2001). The nature of the relationship between corporate codes of ethics and behaviour. *Journal of Business Ethics*, 32(3), 247–262.
- Scott, P. (2002). Küreselleşme ve üniversite: 21. yüzyılın önündeki meydan okumalar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 193–208.
- Şehkar, F. ve Kınık, F. (2020). Bölüm 11. F. Levent (Ed.), *Dünyadaki en başarılı üniversitelerinde etik yükseköğretimde etik içinde*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tepe, H. (2016). *Teorik etik etiğin bilgisel sorunları*. Ankara: Bilge Su.
- Tiryaki, R. (2002). Bağımsız idari kurum olarak rtük. *A.Ü. Hukuk Fakültesi Dergisi*, 51(4).
- TÜBA. (2002). *Bilimsel araştırmada etik ve sorunlar*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları
- Uçak, N.Ö. ve Birinci, H. G. (2008) Bilimsel Etik ve İntihal, *Türk Kütüphaneciliği*, 22(2), 187-204
- Usta, A. (2011). Kuramdan uygulamaya kamu yönetiminde etik ve ahlâk. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2), 39–50.
- Ünal, M., Toprak, M. ve Başpınar, V. (2012). Bilim etiğine aykırı davranışlar ve yaptırımlar: sosyal ve beşleri bilimler için bir çerçeve önerisi. *Amme İdaresi Dergisi*, 45(3), 1–27
- Yükseköğretime geçiş istatistikleri. (2022). YÖK. <https://istatistik.yok.gov.tr> adresinden erişildi.
- Zaim, H. (2005). *Bilginin artan önemi ve bilgi yönetimi*. İstanbul: İşaret Yayınları.



## 25. Social studies teacher candidates' perceptions of cultural heritage

Ayşegül TURAL<sup>1</sup>

**APA:** Tural, A. (2023). Social studies teacher candidates' perceptions of cultural heritage. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 421-433. DOI: 10.29000/rumelide.1316157.

### Abstract

The social studies course is a multifaceted, interdisciplinary subject that encompasses the cultural wealth of societies and acts as a bridge between the past and the present. The concept of cultural heritage is crucial in the context of this course's rich material. Cultural heritage is described as all of the values that societies have passed down from generation to generation. Metaphors will be used to examine the perceptions of prospective social studies teachers regarding the concept of cultural heritage. In terms of structure and scope, the study, which examines teacher candidates' metaphors related to cultural heritage, is a descriptive study that employs qualitative research processes. In the data collection process of the research, the metaphor technique was used to determine the perceptions of social studies teacher candidates regarding the concept of cultural heritage. In the process of assessing the study's data, content analysis was used. The researcher generated particular topics for all of the metaphors developed by social studies teacher candidates connected to the concept of cultural heritage. Metaphors of treasure, precious stone, heritage, and entrusted stand out in the context of the concepts produced for cultural heritage through content analysis. The idea of 'cultural transmission' appears in the main categories developed.

**Keywords:** Perception, cultural heritage, metaphor, social studies

## Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel miras algıları

### Öz

Sosyal bilgiler dersi, toplumların kültürel zenginliklerini içinde barındıran, geçmiş ile bugün arasında köprü konumunda olan çok yönlü, disiplinler arası bir derstir. İlgili dersin zengin içeriği bağlamında kültürel miras kavramı da önemli bir yer tutmaktadır. Kültürel miras, toplumların sahip olduğu, geçmişten bugüne taşınan tüm değerleri olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırmada amaç, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel miras kavramına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla incelenmesidir. Öğretmen adaylarının kültürel mirasa ilişkin metaforlarını inceleyen araştırma, yapısı ve kapsamı itibariyle nitel araştırma süreçlerini benimseyen betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın veri toplama sürecinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel miras kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi için metafor tekniğı kullanılmıştır. Çalışmanın verilerinin analizi sürecinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Kültürel miras kavramına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının geliştirdikleri tüm metaforlar için, araştırmacı tarafından belirli temalar oluşturulmuştur. İçerik analizi ile kültürel mirasa ilişkin olarak oluşturulan kavramlar bağlamında

<sup>1</sup> Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ABD (Bartın, Türkiye), atural@bartin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2009-7543 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.04.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316157]  
ETİK: Bu makale için Bartın Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 27.04.2023 tarih ve 2023-SBB-0259 sayılı toplantısında oybirliğıyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

hazine, değerli taş, miras, emanet metaforları ön plana çıkmaktadır. Oluşan ana kategorilerde ise 'kültürel aktarım' teması öne çıkmaktadır.

**Keywords:** Algı, kültürel miras, metafor, sosyal bilgiler

## Introduction

Culture symbolizes all values transmitted from the past to the future, taking its place in societies' historical and cultural memory (TDK, 2023). Culture, which includes human and space interactions within the historical fabric, develops under the influence of natural and human elements and social characteristics (Çelepi, 2016, p. 16; Erdilmen Ocak, Çiydem & Mindivanli Akdoğan, 2017, p. 60). Culture, which is based on the lived experiences of societies, emphasizes people's experiences and highlights tangible and intangible cultural elements through the cultural transmission process (Gümüş, 2022, p. 493; Tuncel & Altuntaş, 2020, p. 127). Culture, which contains the story of the existence of societies, is considered for the transfer of societies to the future with their deep-rooted dynamics and the protection of all their values (Turhan Tuna & Saral, 2018, p. 69). With the concept of 'heritage' considered together with culture, it is expected that all lived experiences and elements related to humans, which are transferred from the past to the future, will be in a sustainable movement. In transferring culture to future generations as a heritage, there is an important and necessary connection between culture and education. Thanks to this connection, culture and cultural diversity can continue to develop (Selçuk, 1999, p. 255). The concept of cultural heritage is emphasized in terms of the sustainability of cultural diversity (Grazulevičiūtė, 2006, p. 77; Oğuzhan, 2013, p. 74; Ölçer Özünel, 2013, p. 15).

The concept of culture and cultural heritage are seen as intertwined, presenting the cultural, environmental, and historical accumulation of societies within the scope of human-space interaction (Gümüşçü, 2018, p. 101). Cultural heritage, which has historical and social foundations due to its deep-rooted past, has social value (Gündoğan Bayır & Çengelci Köse, 2019, p. 1829). Cultural heritage, with all the values and elements of folk culture it contains, including culture, art, folklore, history, and humans, is important in terms of cultural accumulation and values (Atak, Tatar & Tunaseli, 2017, p. 1396). In today's societies, where cultural transmission is frequently emphasized, attention is drawn to the issue of cultural values with the acceleration of globalization. The protection and preservation of cultural values that stand out in the cultural memory of societies, as well as the cultural transmission, are considered within the scope of the cultural heritage issue (Öksüz Kuşçuoğlu & Taş, 2017, p. 60; Özdemir, 2013, p. 131).

Although traditional and popular cultural elements are also present in today's societies (Oğuz, 2013, p. 8), the existence of cultural heritage containing national cultural elements as cultural richness is not denied in terms of material and spiritual values (Ugli, 2023, p. 115). The cultural atmosphere, which holds all the experiences of a nation deep within itself, is expressed as necessary to transfer cultural values and elements to the future. Lived experiences and habits from the past have turned into behavioral patterns over time, creating social values and cultural heritage elements (Lichang, 2004, p. 61). In other words, cultural heritage, the product of societies' common past, is explained as material and spiritual, cultural assets in terms of identity development (Heinich, 2011, p. 120), creating cultural accumulation, and historical aspects (Bülbül, 2016, p. 682; Dönmez & Yeşilbursa, 2014, p. 426; Prott & Keefe, 1992, p. 307; Muşkara, 2017, p. 90). Along with accelerating social development and change, raising awareness about the values transferred from the past to the future as cultural riches is important. In this direction, cultural heritage issues that form social memory are at the forefront in supporting

identity acquisition processes (Harman Aslan & Diker, 2023, p. 14; Külçü, 2015, p. 29; Lowenthal, 2000, p. 18). UNESCO, which addresses tangible and intangible cultural assets based on human experiences in terms of time and space interaction within the scope of cultural heritage, draws attention to universal cultural heritage products as carriers of collective memory in the context of international cultural heritage agreements (Bortolotto, 2007, p. 21; Kurak Açıcı, Ertaş & Sönmez, 2017, p. 54). Cultural heritage products, both tangible and intangible, as cultural riches, include a long process that contains traces from many areas such as natural history, human life, and experiences of societies (Simbirtseva, Kruglikova & Plaksina, 2020, p. 494). In the discovery of societies, the cultural heritage issue is considered noteworthy in reflecting the traces of life, beliefs, experiences, artistic and cultural habits of societies to future generations through the cultural transmission process (Öztürk, Güngör & Ogelman, 2021, p. 176).

The educational process carries a societal responsibility to understand the issue of cultural heritage and to reach the awareness of protecting cultural heritage (Arıkan, 2012, p. 20). In terms of adapting to societal change and transformation, this process should be adorned with innovative elements and materials (Avcı & Memişoğlu, 2016, p. 106; Portales, Rodrigues, Rodrigues Gonçalves, Alba & Sebastian, 2018, p. 2). Additionally, protecting cultural heritage products passed down from the past and transferred to future generations as a legacy is important in evaluating them from today's perspective. Today's societies must grow up with a sense of awareness and sensitivity towards protecting cultural heritage products (Selanik Ay & Kurtdede Fidan, 2013, p. 1138; Turgut Gültekin & Uysal, 2018, p. 2032; Turhan Tuna & Saral, 2018, p. 69). Within this necessity, 'social studies' emerges as a basic course involving cultural heritage issues (Çengelci, 2012, p. 187). Social studies courses discuss topics related to 'culture' and 'cultural heritage' in the learning area of 'Culture and Heritage' to raise awareness and sensitivity towards cultural assets (MEB, 2018, p. 11). In this context, social studies courses aim to systematically instill cultural heritage consciousness and awareness in individuals within the education-teaching process by addressing the issue of cultural heritage (Tuncel & Altuntaş, 2020, p. 129). Therefore, protecting cultural heritage products within the scope of sustainable education and sustainable development, developing societal sensitivity, and transferring a rich cultural accumulation to future generations are considered important (Karapınar & Barakazi, 2017, p. 6; Silva & Roders, 2012, p. 1). In this study, which aims to determine the perceptions of social studies teacher candidates regarding the 'cultural heritage' concept, it is important to try to reveal the human-space-time interaction of the concept of cultural heritage and draw attention to the concept of cultural heritage as a prominent subject area in social studies courses.

## Method

In this research, which aims to reveal the perceptions of social studies teacher candidates about the concept of cultural heritage through metaphors, the phenomenological design of qualitative research methods was utilized, and the research is descriptive. Qualitative research is seen as one of the ways to learn and make sense of individuals' different experiences (Vishnevsky & Beanlands, 2004, p. 234). Phenomenology is a process used in qualitative research to reveal individual experiences (Kuş, 2012, p. 70). During the study's data collection process, all raw data collected with the metaphor technique were analyzed by content analysis. In the metaphor technique, individuals discover and make sense of the environment, subject, content, etc., and share their knowledge and thoughts metaphorically (Wang, 2015, p. 865). It is also believed that metaphors support the credibility of the expressed subject (Moser, 2000, p. 1). Therefore, metaphors were utilized during the study process.

## Study group

The research study group consists of 154 teacher candidates who are continuing their education in the Social Studies Teacher Education Bachelor's Program at a state university in the Western Black Sea Region. The principle of voluntariness was the basis for the participation process of teacher candidates. However, the metaphor forms of four teacher candidates were removed during the process, and the study was conducted with 150 teacher candidates. The distribution of participants' personal information is shown in Table 1.

**Table 1.** Distribution Table of Participants' Variables

<b>Gender</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Female	95	51.0
Male	55	49.0
<b>Class Level</b>		
1st Year	48	29.1
2nd Year	34	28.2
3rd Year	45	27.3
4th Year	23	15.4
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>100.0</b>

Upon examining Table 1, it is observed that out of the participants in the research, 95 (51%) are female and 55 (49%) are male. It is understood that 48 (29.1%) of the participants are in the first year, 34 (28.2%) are in the second year, 45 (27.3%) are in the third year, and 23 (15.4%) are in the fourth year of their education. The voluntary participation process was emphasised as the data was collected online in the study.

## Data collection and analysis

In the research, data were collected using the metaphor technique and document analysis, and as data collection tools, a personal information form where participants can indicate their gender and class levels, and a metaphor form used to determine their perceptions related to the 'cultural heritage' concept. Since it was unknown whether the participants had participated in a metaphorical study before the study process, a metaphor example was shared in each class. Thus, it was intended to help participants understand the logic of the metaphor study. In this regard, to determine the metaphorical perceptions of social studies teacher candidates on the "cultural heritage" concept, they were asked to complete the sentence "Cultural heritage is like..... Because....." within a 30-minute period. The metaphors developed by the teacher candidates on the "cultural heritage" concept were collected online. Then, the stage of creating a classification regarding what kind of comparisons the teacher candidates associated their metaphors about cultural heritage with was moved on. Themes and metaphors were grouped according to the relationship status. Descriptive tables were created with the

analysis of the data. Metaphors formed based on the perceptions of the teacher candidates on the concept of cultural heritage were analyzed step by step with content analysis:

### 1. Data Coding and Cleaning Process:

In the coding and cleaning stage of the research, firstly, a descriptive analysis of the 'cultural heritage' metaphors developed by the teacher candidates who participated in the study process was conducted, and the obtained data were presented in tables. Frequency and percentage values related to the metaphors developed by the participants were included in the tables. The metaphor technique form was numbered in order according to the class-gender-sequence numbers of the participants (For example, 11E113, 25K148, etc.). The metaphors developed by the teacher candidates participating in the data collection process regarding the "cultural heritage" concept were examined and analyzed. During the process, the worksheets containing the metaphors of 4 teacher candidates who gave explanations unrelated to the subject were removed from the analysis process. The metaphors not included in the study are shown in Table 2.

**Table 2.** Metaphors Excluded from the Study Due to Weak Relevance

No	Code	Metaphors	Resons for Exclusion
1	2K07	Yogurt	Irrelevant explanation
2	8K71	Stairs	Irrelevant explanation
3	49E117	Food	Irrelevant explanation
4	3K15	Difference	Irrelevant explanation

Following the removal of metaphors in Table 2 that were deemed irrelevant during the analysis process, the study continued with the analysis of metaphors developed by 150 participants.

**2. Categorization of data:** The process of determining categories related to metaphors was carried out in this stage. During the study process, all data developed by the participants regarding the concept of cultural heritage and planned to be included in the study were considered for their metaphor-topic/content compatibility, and 3 categories were formed. The created categories were grouped under the headings of "from the perspective of individual-society relationship, from the perspective of cultural transmission, and from the perspective of education."

**3. Validity and reliability process:** In this study, where pre-service teachers developed 42 valid metaphors regarding the concept of cultural heritage, assistance from 2 experts in social studies courses was sought to ensure that the research process was considered valid and reliable. The obtained data were presented in their raw form for expert opinions, and the agreement coefficient between expert opinions was examined. In comparisons, the numbers of "agreement" and "disagreement" were identified, and the reliability of the research was calculated based on the formula of Miles and Huberman (1994: 64) (Reliability = agreement/agreement + disagreement). The agreement coefficient was obtained as 0.90. In addition, during the process of creating themes and placing related metaphors into themes, expert opinions were used to refine the tables.

### Ethics Committee Approval

This research approved by Bartın University Social and Human Sciences Ethics Committee decision no 2023-SBB-0259.

### Findings and Interpretations

In this section of the research, findings are obtained regarding the metaphors developed by pre-service social studies teachers about the concept of cultural heritage and the analyses of these findings.

### Findings on metaphors related to the concept of cultural heritage

The findings obtained concerning the metaphors developed by pre-service social studies teachers about the concept of cultural heritage are shown in Table 3.

**Table 3.** Metaphors Possessed by Pre-service Teachers

No	Metaphor	Grade						f
		f						
		Female	Male	1.	2.	3.	4.	
1	Treasure	10	6	8	7	1		16
2	Precious stone	11	2	3	5	5		13
3	Heritage	2	8	1	2	4	3	10
4	Trust	6	3	4	1	1	3	9
5	Identity	4	2			2	4	6
6	Bridge	3	3	2	1	1	2	6
7	Book	2	3			4	1	5
8	Light	4	1	1		4		5
9	Tradition	5		2	1	1	1	5
10	Memory	3	2			4	1	5
11	Water	2	3	3	1	1		5
12	Life	3	1		1	3		4
13	Mirror	2	2	1	1		2	4
14	Child	3	1	3	1			4
15	Possession	3	1	3	1			4
16	Tree root		3	2		1		3
17	Epic	3			2	1		3
18	Gift	3		1	1	1		3
19	Teacher	2	1			2	1	3
20	Guide	1	2			1	2	3
21	Chest	3			1	2		3

22	Family	2	1	1	1	1	3
23	Dowry	2				2	2
24	Homeland	1	1	1		1	2
25	Calendar	1	1	1			1 2
26	Friend	1	1		2		2
27	Soil	2		1	1		2
28	Ancestors	1	1		1		1 2
29	Rainbow	2		1	1		2
30	Star	2		1		1	2
31	Archaeological excavation	1				1	1
32	Story		1		1		1
33	Fingerprint	1					1 1
34	Diary		1		1		1
35	Youth		1	1			1
36	Bag	1		1			1
37	Encyclopedia		1	1			1
38	Flag	1		1			1
39	Lines of a poem	1		1			1
40	Selfhood	1		1			1
41	Iron		1	1			1
42	Honor		1	1			1
<b>Total</b>		<b>95</b>	<b>55</b>	<b>48</b>	<b>34</b>	<b>45</b>	<b>23 150</b>

When Table 3 is examined, it is seen that social studies teacher candidates have developed 42 valid metaphors related to the concept of cultural heritage. In the metaphors developed by the participating teacher candidates, the most repeated similes are treasure (16), precious stone (13), heritage (10), and trust (9); the least repeated similes are fingerprint, archaeological excavation, story, diary, youth, bag, encyclopedia, flag, lines of a poem, selfhood, iron, and honor (1). Looking at the table, the metaphor 'treasure' is understood to be repeated 16 times. According to 1K19, who compares cultural heritage to treasure:

"Cultural heritage is like treasure because it includes all the values passed down from the past to the future. It is not easily formed and its value is priceless." while according to 1E7:

"Cultural heritage is like treasure because it is very valuable as it reflects your life, your lifestyle." In the example where the simile of cultural heritage is like treasure, it is emphasized that cultural heritage elements are valuable like treasure and are our cultural values passed down from the past to the future. According to 2K71, among the 13 teacher candidates who compare cultural heritage to 'precious stones':

"Cultural heritage is like precious stones because just as gold, diamonds and other precious stones are very valuable, so are the elements of cultural heritage for societies." while according to 2E3:

*"Cultural heritage is like a precious stone because it becomes more valuable over time, like gold and diamonds. Cultural heritage also appreciates over time."* They emphasize that the importance and value of cultural heritage elements will increase as they are preserved over time. It is seen that the heritage metaphor is repeated 10 times. According to 3E91, one of the teacher candidates who compare cultural heritage to 'heritage':

*"Cultural heritage is like heritage because my heritage is the most valuable thing my ancestors left me."* On the other hand, according to 2E6:

*"Cultural heritage is like heritage because cultural heritage is the heritage that comes to us from our past. The better this heritage is preserved, the more our tourism will develop."* The examples emphasise that cultural heritage elements are important components passed down from the past to the present, like heritage, and that their preservation is essential for developing the country's economy. According to 2E53, one of the teacher candidates who compare cultural heritage (9 times) to 'trust':

"Cultural heritage is like trust because it is the legacy of our ancestors passed down from the past to the future." while according to 1K22:

*"Cultural heritage is like trust because it is passed down from generation to generation."* Based on the example sentences, it is expressed that cultural heritage is like trust, passed down from the past to the future, and societies need to take responsibility for this trust.

Among the least repeated metaphors of social studies teacher candidates included in the study process (1 time), teacher candidate 1E18, who says that cultural heritage is like an 'encyclopedia', states:

*"Cultural heritage is like an encyclopedia because, like the pages of an encyclopedia, we understand our culture by living our heritage."* In the example, it is understood that the teacher candidate who compares cultural heritage to an encyclopedia likens learning cultural heritage by living it to browsing the pages of an encyclopedia. According to teacher candidate 3K101, who says that cultural heritage is like an 'archaeological excavation':

*"Cultural heritage is like an archaeological excavation because the purposes and reasons become clearer as you dig deeper. Lessons can be learned from the past."* In the related example, the teacher candidate suggests that cultural heritage, like archaeological excavations, will be better understood as its depths are explored. According to teacher candidate 1E5, who compares cultural heritage to 'youth':

*"Cultural heritage is like youth because as we age, the value of youth and experiences is better understood."* From the example, it is understood that cultural heritage is also valuable like youth. According to teacher candidate 4K135, who compares cultural heritage to a 'fingerprint':

*"Cultural heritage is like a fingerprint because a fingerprint is a feature that distinguishes each person from one another. Each nation also has its own unique culture and way of life. Our differences set us apart from other nations."* From the example, it can be said that cultural heritage is unique like a fingerprint and represents countries' cultural values. When the similes are examined, it is understood



that different comparisons and associations have been made regarding the comprehensive concept of cultural heritage, which forms a broad metaphor.

Findings on the categorization of metaphors related to the concept of cultural heritage.

The categories related to the metaphors developed by social studies teacher candidates for the concept of cultural heritage are presented in Table 4.

**Table 4.** Categories associated with the metaphors of teacher candidates

Categories	Number Metaphors	Metaphors	f
Cultural Transmission Theme	13	Trust (9), treasure (16), root (3), tradition (5), flag (1), precious stone (13), identity (6), heritage (10), soil (2), epic (3), ancestors (2), memory (5), archaeological excavation (1)	76
Individual-Society Relationship Theme	19	Family (3), belongings (4), offspring (4), homeland (2), water (5), iron (1), honor (1), bridge (6), mirror (4), bag (1), youth (1), gift (3), selfhood (1), friend (2), diary (1), life (4), chest (3), dowry (2), fingerprint (1)	49
Education Them	10	Poetry verse (1), light (5), rainbow (2), encyclopedia (1), star (2), calendar (2), story (1), guide (3), teacher (3), book (5)	25
<b>Total</b>	<b>42</b>		<b>150</b>

Upon examining Table 4, it is observed that the metaphors developed by social studies teacher candidates regarding the concept of cultural heritage are categorized under the headings of "in terms of individual-society dimension, in terms of cultural transmission dimension, and in terms of education dimension" by associating them under specific themes. Looking at the teacher candidates' metaphors related to cultural heritage in terms of the formed categories, it is seen that they are grouped in the "cultural transmission theme (76)", "individual-society relationship theme (49)", and "education theme (25)" categories.

## Results, Discussion and Suggestion

In this research, the perceptions of social studies teacher candidates regarding the concept of 'cultural heritage' were examined through the metaphors they developed. According to the results obtained through metaphors, main themes/categories were formed in terms of "cultural transmission dimension (76)", "individual-society dimension (49)", and "education dimension (25)". Within the related themes, it is observed that teacher candidates have generated 42 valid metaphors associated with the concept of 'cultural heritage'. During the process, it is understood that the most common metaphors were treasure (16), precious stone (13), heritage (10), and entrusted (9); while the least common were encyclopedia,

archaeological excavation, youth, fingerprint, story, diary, bag, flag, poetic lines, self-identity, iron, and honor (1). In addition, a significant number of metaphors thought to symbolize cultural heritage have been reached.

In the study, where teacher candidates' opinions and perceptions regarding cultural heritage are discussed, it emphasizes that the teacher candidates should see the concept of cultural heritage as social values and have an awareness of preserving these values. In addition, it is understood that significant metaphors such as language and culture have been revealed. With these aspects, the study aligns with the research results (Selanik Ay & Kurtdele Fidan, 2013). In the research where teacher candidates' cultural heritage perceptions were tried to be determined through metaphors, the formation of a large number of metaphors supports the study results in terms of prominent concepts such as treasure, heritage, etc. (Köroğlu & Ulusoy & Avcıkurt, 2018). A positive attitude towards the field draws attention in the study where the cultural heritage perceptions of university students from different departments are examined metaphorically (Günden, 2021, 104). (Çelepi, 2016; Gündoğan Bayır & Çengelci Köse, 2019), in their studies revealing student opinions on cultural heritage and the preservation of cultural heritage, they mention the importance of cultural heritage. Kılcan and Akbaba (2013), in their study examining the cultural heritage perceptions of middle school students, emphasize cultural heritage awareness. Within the scope of the cultural heritage metaphor, the study examining metaphors in terms of language and culture supports the study results by emphasizing the importance of social values. (Lichang, 2004), regarding the creation of awareness related to cultural heritage (Demir, 2023), emphasizes that the education-teaching process is important in gaining awareness and consciousness related to cultural heritage. (Külçü, 2015), emphasizing the importance of 'education' in preserving cultural heritage and its transfer to future generations through cultural transmission, supports the study process. Tuncel & Altuntaş (2020), while examining students' cultural heritage perceptions, draw attention to concrete and intangible cultural heritage products by emphasizing the necessity of cultural heritage education within the scope of social studies courses starting from young ages. In the study shaped by teacher opinions on teaching cultural heritage elements from an early age, the idea that presenting the subject of cultural heritage within a rich activity process from an early age will be effective is emphasized (Mutlu Öztürk, Güngör & Gülay Ogelman, 2021). Silva and Roders (2012) mention the necessity of cultural heritage management and evaluation activities to enrich and transfer cultural heritage to future generations. In the study drawing attention to the inclusion of cultural heritage elements in the education-teaching process, cultural heritage elements in books used at different levels are revealed (Yeşilyurt, 2023). In studies emphasizing the use of technological equipment in the preservation and intergenerational transfer of cultural heritage (Boboc, Bautu, Gîrbacia, Popovici & Popovici, 2022; İbiş & Çakıcı Alp, 2023), it is stated that augmented reality applications can be effective. (Turgut Gültekin & Uysal, 2018), which draws attention to intangible cultural heritage in terms of cultural heritage awareness and consciousness, contributes to the study process with a space example. (Metin Basat, 2013), which touches upon the subject of cultural heritage through city culture and museums in tangible and intangible cultural heritage products, is in line with the study in terms of emphasis points on cultural heritage. In the study focusing on students' attitudes towards intangible cultural heritage within the scope of cultural heritage education in social studies courses, it is stated that cultural heritage education within the course has a positive contribution to the students (Dönmez & Yeşilbursa, 2014). In the study evaluating the inclusion of cultural heritage topics in social studies courses with teacher opinions, it is emphasized that teaching cultural heritage topics in social studies courses is important and there is a need to develop and enrich the process (Avcı & Memişoğlu, 2016). Çengelci (2012) touches upon cultural heritage topics in social studies course achievements and

activities and emphasizes that the course content, especially the Culture and Heritage learning area, supports cultural heritage topics.

In the research on cultural heritage assets within the framework of the opinions and attitudes of social studies teacher candidates (Sidekli & Karaca, 2013), it is understood that cultural heritage topics are viewed positively within the scope of the course. In conclusion, in the study where the subject of cultural heritage, which has a share in the realization of the cultural transmission process of all values from past to future in societies, is discussed, it is understood that it is important in terms of seeing the awareness of social studies teacher candidates about cultural heritage. In this direction, it is thought that the process can be made effective by using metaphors such as similes to provide rich and permanent learning, especially on cultural heritage-themed topics in social studies courses. It is thought that research can be conducted where different method-techniques and processes related to cultural heritage themes are employed. In addition to the content of social studies courses, it is recommended to conduct studies focusing on cultural heritage preservation awareness and consciousness in different discussion platforms.

### References

- Arıkan, İ. (2012). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Kültürel Miras İle İlgili Başarı Düzeyleri ve Tutumlarının Bazı Değişkenlerle İncelenmesi (Adıyaman Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Atak, O., Tatar, S., Tunaseli. A. (2017). Place and Importance of Festivals in the Formation of Cultural Heritage: An Evaluation on Fethiye Music Village. *The Journal of International Social Research*, 10 (52), 1396-1409.
- Avcı, M., Memişoğlu, H. (2016). Kültürel Miras Eğitime İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 15 (1), 104-124, doi: <http://dx.doi.org/10.17051/10.2016.42123>.
- Boboc, R.G., Bautu, E., Gîrbacia, F., Popovici, N., Popovici, D. M. (2022). Augmented Reality in Cultural Heritage: An Overview of the Last Decade of Applications. *Applied Sciences* 12, 1-25. doi:<https://doi.org/10.3390/app12199859>.
- Bortolotto, C. (2007). From Objects to Processes: Unesco's 'Intangible Cultural Heritage'. *Journal of Museum Ethnography*, 19, 21-33.
- Bülbül, H. (2016). Creating Cultural Heritage Consciousness on Middle School Students Through Museum Education. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), 681-694.
- Çelepi, M. S. (2016). Somut Olmayan Kültürel Miras ve Üniversite Gençliği. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(3), 15-35. doi: 10.30803/adusobed.288155.
- Çengelci, T. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Somut Olmayan Kültürel Mirasın Yeri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 25 (1), 185-203.
- Demir, Y. (2023). Cultural Heritage Awareness Scale: Validity and Reliability Study. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 25 (1), 44-56.
- Dönmez, C., Yeşilbursa, C. C. (2014). The Effect of Cultural Heritage Education on Students' Attitudes toward Tangible Heritage. *Elementary Education Online*, 13 (2), 425-442.
- Erdilmen Ocak, Ş., Çiğdem, E., Mindivanlı Akdoğan, E. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kimlik ve Kültür Kavramlarına Yönelik Metafor Algıları. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (3), 59-71.
- 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.

- Gümüşçü, O. (2018). Tarihi Coğrafya ve Kültürel Miras. *Erdem*, 0 (75), 99-120. doi: 10.32704/erdem.496740.
- Günden, B. (2021). *Yükseköğrenim Gören Bireylerin Somut Kültürel Mirasa Yönelik Tutumları ile Kültürel Miras Kavramına İlişkin Metaforik Algıları Üzerine Bir Çalışma*. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Gündoğan Bayır, Ö., Çengelci Köse, K. (2019). Secondary School Students' Views about Cultural Heritage and Preserving Cultural Heritage. *Kastamonu Education Journal*, 27 (4), 1827-1840.
- Grazulevičiūtė, I. (2006). Cultural Heritage in the Context of Sustainable Development. *Environmental research, engineering and management*, 3 (37), 74-79.
- Harman Aslan, E., Diker, M. (2023). Gençlerin somut kültürel miras farkındalığı: Erasmus + projesi deneyiminden perspektifler. *Artium*, 11 (1), 13-32. <https://doi.org/10.51664/artium.1167887>.
- Heinich, N. (2011). The Making of Cultural Heritage. *The Nordic Journal of Aesthetics* 22 (40-41), 119-128.
- İbiş, A., Çakıcı Alp, N. (2023). Augmented Reality Used in Cultural Heritage: A Systematic Review. *Research Square*, 1-28. doi: <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2482925/v1>.
- Karapınar, E., Barakazi, M. (2017). Kültürel Miras Turizminin Sürdürülebilir Turizm Açısından Değerlendirilmesi: Göbeklitepe Ören Yeri. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 5-18.
- Kılcan, B., Akbaba, B. (2013). Examining Students' Perceptions On Sensitivity to Cultural Heritage Value in Social Sciences Teaching Program. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 5 (3), 113-137.
- Köroğlu, Ö., Ulusoy Y. H., Avcıkurt, C. (2018). Kültürel Miras Kavramına İlişkin Algıların Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. *Turizm Akademik Dergisi*, 5 (1), 98-113.
- Kurak Açıcı, F., Ertaş, Ş., Sönmez, E. (2017). Sustainable Tourism: Culture Tourism and Cultural Heritage. *Akademia Disiplinlerarası Bilimsel Araştırmalar Dergisi* 3 (1), 52-66.
- Kuş, E. (2012). *Nitel-Nicel Araştırma Yöntemleri Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri: Nicel mi? Nitel mi?* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Külcü, Ö. T. (2015). Kültürel Miras Kavramının Eğitim Açısından Önemi. *Akademia Disiplinlerarası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1 (1), 27-32.
- Lichang, S. (2004). Cultural Effects As Seen in Chinese Metaphors. *Intercultural Communication Studies*, XIII (3), 61-66.
- Lowenthal, D. (2000). *Stewarding the Past in a Perplexing Present*. (18-25). In. Values and Heritage Conservation. E. Avrami, R. Mason, M. de la Torre. Los Angeles: The Getty Conservation Institute.
- MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar*. Ankara: MEB.
- Metin Basat, E. (2013). Safeguarding the Tangible and Intangible Cultural Heritage Together. *Millî Folklor*, 25 (100), 61-71.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis (Second Edition)*. London and New Delhi: Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Moser, K. S. (2000). Metaphor Analysis in Psychology—Method, Theory, and Fields of Application [22 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1 (2), Art. 21, 1-10. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002212>.
- Muşkara, Ü. (2017). Yeni Medyanın Kültürel Miras Konulu Uygulamaları. *Erdem*, 0 (73), 89-110. doi: 10.32704/erdem.471009.
- Oğuz, M. Ö. (2013). Terim Olarak Somut Olmayan Kültürel Miras. *Millî Folklor Dergisi*, 25 (100), 5-13.
- Oğuzhan, Ö. (2013). Contradictions and Criticism of Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions. *Millî Folklor*, 25 (100), 72-86.

- Öksüz Kuşçuoğlu, G., Taş, M. (2017). Sürdürülebilir Kültürel Miras Yönetimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Yalvaç Akademi Dergisi* 2 (1), 58-67.
- Ölçer Özünel, E. (2013). New Heritages' and the Sustainable Development Strategies in International Conventions. *Millî Folklor*, 25 (100), 14-30.
- Özdemir, Ü. (2013). Safranbolu'nun Kültürel Miras Kaynakları ve Korunması. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 16 (26), 129-142.
- Öztürk, H.M., Güngör, H. & Ogelman, H.G. (2021). Okul Öncesi Dönemde Kültürel Miras Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri: Denizli İli Örneği. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 175-203.
- Portales, C., Rodrigues, J. M. F., Rodrigues Gonçalves, A., Alba, E., Sebastian, J. (2018). Digital Cultural Heritage. *Multimodal Technologies and Interaction*. 2 (58), 2-5. doi:10.3390/mti2030058.
- Prott, L. V., O'Keefe, P. J. (1992). 'Cultural Heritage' or 'Cultural Property'? *International Journal of Cultural Property*, 1 (2), 307-320. doi:10.1017/S094073919200033X.
- Selanik Ay, T., Kurtdele Fidan, N. (2013). Öğretmen Adaylarının "Kültürel Miras" Kavramına İlişkin Metaforları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (12), 1135-1152.
- Selçuk, M. (1999). Teorik ve Pratik Açmazlarıyla Kültürel Miras Öğretimini Sorgulayan Bir Deneme. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 255-264.
- Sidekli, S., Karaca, L. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yerel, Kültürel Miras Öğelerinin Kullanımına İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri. *Gaziosmanpaşa Journal of Scientific Research* 5, 20-38.
- Silva, A. T., Roders, A. P. (2012). *Cultural heritage management and heritage (impact) assessments. In Proceedings of the Joint CIB W070, W092 & TG72 International Conference on Facilities Management, Procurement Systems and Public Private Partnership, 23-25 January 2012, Cape Town, South Africa.*
- Simbirtseva, N. A., Kruglikova, G. A. & Plaksina, E. B. (2020). Cultural and Educational Practices in the Museum Environment: Transmission of Cultural Heritage. *Changing Societies & Personalities*, 4 (4), 492-507. doi:10.15826/csp.2020.4.4.113.
- TDK (2023). Güncel Türkçe Sözlük. <http://tdk.gov.tr> adresinden 15.04.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Tuncel, G., Altuntaş, B. (2020). The Perception of Cultural Heritage of Primary School Grade 4th Students: A Semiotic Analysis. *International Journal Of Field Education*, 6 (1), 123-140.
- Turgut Gültekin, N., Uysal, M. (2018). Kültürel Miras Bilinci, Farkındalık ve Katılım: Taşkale Köyü Örneği. *International Journal of Society Researches*, 8 (15), 2030-2065.
- Turhan Tuna, S. & Saral, E. (2018). A Bibliographical Study on The Scientific Studies on Safeguarding Intangible Cultural Heritage in Turkey. *MSKU Journal of Education*, 5 (1), 68-78.
- Ugli, O. H. S. (2023). *The Role of Folklore and Ethnographic Communities of the Uzbek Intangible Cultural Heritage in the Musical Art. Int. Journal on Integrated Education*, 6 (1). 114-117.
- Vishnevsky, T., Beanlands, H. (2004). Interpreting Research in Nephrology Nursing. *Nephrology Nursing Journal*, 31 (2), 234-238.
- Wang, L. (2015). Intercultural Comparison of Metaphors. *Theory and Practice in Language Studies*, 5 (4), 865-869, doi: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0504.24>.
- Yeşilyurt, H. (2023). Examination Of Cultural Heritage Items in Preschool Children's Picture Books. *Journal of Gastronomy, Hospitality and Travel*, 6 (1), 147-156.

## 26. Biyografik metinlerin sosyal bilgiler ders kitaplarındaki yeri ve biyografi yazılarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılması

Ahmet TOKMAK<sup>1</sup>

Özkan GİNESAR<sup>2</sup>

**APA:** Tokmak, A. & Ginesar, Ö. (2023). Biyografik metinlerin sosyal bilgiler ders kitaplarındaki yeri ve biyografi yazılarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılması *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 434-456. DOI: 10.29000/rumelide.1316244.

### Öz

Sosyal bilgiler dersi, bireyin yaşam boyunca ihtiyaç duyacağı becerileri kazanması ve toplum hayatına hazırlanması amacını taşıyan 4, 5, 6, ve 7. sınıf seviyesi düzeyinde okutulan bir derstir. Derslerin öğretim sürecinde kullanılan temel materyallerden biri derse ilişkin hazırlanan ders kitaplarıdır. Bu bağlamda ders kitaplarının öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Biyografi yazılarının konuyu somutlaştırması, öğrencinin dikkatini çekmesi ve anlatılan dönemin özelliklerini birçok yönüyle yansıtırma fırsatı sağlamasından dolayı ders kitaplarında sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışma; İlköğretim 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında biyografik metinlere ne sıklıkla yer verildiğini belirlemek ve biyografi yazılarının sosyal bilgiler derslerinde ne şekilde kullanılabileceğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmanın amacına uygun olarak Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu üzerinden ulaşılan 4, 5, 6, ve 7. sınıf sosyal bilgiler kitaplarının tamamı nitel bir veri analiz yöntemi olan doküman analizi ile incelenmiş, elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca biyografi yazılarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasına yönelik olarak örnek bir ders planı hazırlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sosyal bilgiler ders kitaplarında biyografi içeriklerine ne sıklıkla yer verildiği belirlenmiş, bu kapsamda 264 farklı biyografik içerik tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Sosyal bilgiler, ders kitabı, biyografi

## The place of biographical texts in social studies textbooks and the use of biographical writings in social studies education

### Abstract

Social studies course is a course taught at the 4th, 5th, 6th, and 7th grade level, which aims to help individuals acquire the skills they will need throughout their lives and prepare them for social life. One of the basic materials used in the teaching process of the course is the textbooks prepared for the course. In this context, textbooks should be organised in a way to attract students' attention. It is seen that biographical writings are frequently used in textbooks because they concretise the subject, attract the attention of the student and provide the opportunity to reflect the characteristics of the period described in many aspects. This study was carried out to determine how often biographical texts are included in 4th, 5th, 6th and 7th grade social studies textbooks and to reveal how biographical texts

1 Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, İzmir Ölçme Değerlendirme Merkezi (İzmir, Türkiye), tokmak87@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3902-5825 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 06.04.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316244]

2 Dr., Almanya Karlsruhe Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği (Karlsruhe, Almanya), oginesar@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6921-1047

can be used in social studies courses. The research was conducted with qualitative research method. In accordance with the purpose of the study, all 4th, 5th, 6th, and 7th grade social studies textbooks accessed through the Education Information Network (EBA) platform were examined by document analysis, which is a qualitative data analysis method, and the data obtained were presented in tables. In addition, a sample lesson plan was prepared for the use of biography writings in social studies teaching. According to the results of the research, the frequency of biographical content in social studies textbooks was determined, and 264 different biographical contents were identified in this context.

**Keywords:** Social studies, textbooks, biography

## 1.Giriş

Bilgi teknolojilerinde yaşanan hızlı değişim insanlığın bilgiye ulaşmasını her geçen gün kolaylaştırmakta ve hızlandırmaktadır. Aynı zamanda bu durumun ülkelerin eğitim politikalarına yön verdiği söylenebilir. Bu duruma bireylerin kolayca ulaştığı bilgiye ilişkin denetim mekanizmalarının oluşturulması bağlamında medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı vb. okuryazarlık türlerinin eğitime yönelik girişimlerde bulunulması kanıt olarak gösterilebilir (Bilici, 2014). Dünyanın her yerinden hızlı ve kolay bir şekilde bütün dünyaya ilişkin tüm bilgilere ulaşabilen bireyin milli bilince sahip, kültürel formlarını tanıyan, koruyan ve geliştiren bir birey olarak yetiştirilmesi ise her geçen gün zorlaşmaktadır (Tutkun, 2010). Öte yandan eğitim sisteminin bir girdisi olan çocuk ile ilgili temel beklenti yurttaşlık bilinci olan, geçmişini tanıyan, vatanını seven, koruyan ve ülkesinin gelişimi ile ilgili gerekli eylemlerde bulunmaya istekli bir birey olarak yetişmesidir (Keskin, Coşkun Keskin, 2014). Bu amaç doğrultusunda, her ders içerisinde farklı boyut ve içeriklerde ele alınan ülke eğitim amaçlarına ilişkin anlatım, soru, düşünme aktivitesi vb. çalışmalar bulunmaktadır. Ancak bazı derslerin, ders özelinde temel amaçları direkt olarak bu beklentiler ile oluşturulmuştur. Farklı sınıf seviyelerinde seçmeli derslerle yoğun olarak desteklenen Tarih dersi, Türk Dili ve Edebiyatı dersi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe dersleri bu dersler kapsamında sayılabilir.

Sosyal bilgiler dersi sosyal bilimlerin farklı alanlarını bünyesinde barındıran disiplinlerarası bir ders olarak ilköğretim 4, 5, 6 ve 7. sınıf seviyesinde okutulmak üzere dizayn edilmiş bir derstir. Dersin konu kapsamı geniş bir tarihi zaman dilimini, Anadolu coğrafyası başta olmak üzere geniş bir coğrafyayı ve toplumsal yaşama ilişkin temel vatandaşlık öğretilerinden küresel vatandaşlığa bağlam oluşturacak hedef ve zengin öğrenme içerikleri ile oluşturulmuştur (Özcan, 2019; Tokmak, Kara, 2023). Öğretim programının bu zenginliğinin ders kitaplarına da yansıdığını söylemek mümkündür. Özellikle 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programının değişimi sonrası 2019 yılında beş yıllığına okutulmak üzere hazırlanan ders kitaplarında görsellerin seçimi, konuya ilişkin metin, haber, dünyanın farklı bölgelerinden örneklerin kullanılması ile ders kitaplarının zenginleştirilmeye çalışıldığı ifade edilebilir. Sosyal bilgiler dersi farklı disiplinlerle kolaylıkla bağlantı oluşturulabilecek yapısı sayesinde birçok disiplinden faydalanılan bir ders olarak yürütülebilmektedir. Bu açıdan Sosyal bilgiler ve Türkçe dersleri arasında önemli bir bağlantı bulunmaktadır. Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan okuma metinleri, şiirler, hazırlık çalışması olarak önerilen kompozisyon çalışmaları bu bağlantının örnekleri olarak sayılabilir (Turan, Karasu Avcı, Faiz, 2020). Sosyal bilgiler ve T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında sık kullanılan edebi ürünlerden biri de biyografik metinlerdir. Bu çalışmanın bulguları neticesinde özellikle tarih ve edebiyat konularının öğretiminde derinlemesine bir öğretim sağlanabilmesi ve ders sürecinin zenginleştirilmesi için biyografik metinlere sıkça yer verildiği de ifade edilebilir (Kara, Tokmak, 2023).

Biyografi türü ile ilgili yapılan farklı tanımlamalar olsa da genel olarak bir kişinin yaşam öyküsünü anlatan tarihsel bir yazı türü olduğu söylenebilir. Bu türün amacı, bir insanın hayatını, çalışmalarını ve başarılarını anlamamızı ve takdir etmemizi sağlamak olarak açıklanabilir. Biyografi yazılarında, kişinin doğumundan ölümüne kadar olan hayatı anlatılırken, aynı zamanda kişinin tarih, kültür ve toplumsal bağlamı da ele alınmaktadır. Biyografiler hem ünlü insanlar hem de sıradan insanlar hakkında yazılabilir. Önemli politik liderler, sanatçılar, müzisyenler, bilim adamları, sporcular ve diğer kişiliklerin hayatlarına ilişkin biyografiler oldukça popüler olarak ders materyalleri içerisinde kullanılmaktadır (Kemiksiz, 2018). Bir biyografi genellikle kişinin doğumundan, erken yaşamından, çocukluk döneminden, eğitim hayatından, meslek yaşamından ve son olarak yaşamının son dönemlerine kadar olan tüm detayları içerir. Biyografiler, kişinin başarıları kadar, zorlukları, başarısızlıkları ve hayatındaki diğer zorlukları da ele alabilir. Biyografiler, okuyuculara ilham verir ve onlara birinin hayatında nasıl değişiklikler yapabileceklerine dair fikirler sunar. Ayrıca, biyografi yazmak, kişinin tarih, kültür ve toplumsal bağlamını daha iyi anlamasına yardımcı olabilir. Sonuç olarak biyografi türü, insanların hayatını anlamalarına, takdir etmelerine ve ilham almalarına yardımcı olan önemli bir tarihsel yazı türü olarak değerlendirilebilir (Dedeoğlu, Ulusoy, Alıcı, 2013). Biyografiler; bilimsel biyografi, biyografik roman, nekroloji yazıları ve portreler olmak üzere her biri farklı amaç ve yaklaşıma sahip çeşitlilik sunacak şekilde farklı türlerde oluşturulabilmektedir (Kaymakçı, Er, 2009; Oruç, Erdem, 2010).

Biyografi içeriklerinin sosyal bilgiler öğretiminde ve farklı öğretimsel amaçlarla farklı disiplinlerde kullanılmasına ilişkin literatürde pek çok çalışma bulunmaktadır. Er ve Şahin (2012) tarafından yapılan araştırmada sosyal bilgiler dersinde biyografi kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri araştırılmış ve öğrencilerin farklı meslek gruplarına ait kişilerin biyografilerinin derste kullanılmasına ilişkin istekli oldukları tespit edilmiştir. Kaymakçı ve Er (2013) tarafından sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında biyografinin kullanımına ilişkin yapılan araştırmada ise sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarında genel anlamda biyografinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Yiğittir ve Er (2013) tarafından yapılan çalışmada ise sosyal bilgilerde değer eğitiminde biyografi kullanımının etkileri araştırılmış ve değer eğitiminde biyografi kullanımının olumlu sonuçları ortaya çıkarılmıştır. Erdem (2010) tarafından yürütülen çalışmada sosyal bilgiler öğretiminde biyografi kullanımının etkileri araştırılmış ve biyografi kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir. Biçer (2019) tarafından sosyal bilgiler dersinde biyografik metinlerin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumlarına etkisi araştırılmış ve sonuç olarak biyografik metin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumlarına olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir. Biyografi metinlerinin kullanılmasının öğrenciler üzerinde oluşturacağı etkiyi farklı değişkenler etrafında inceleyen çalışmalarda biyografi metinlerinin kullanılmasının öğrencilerin derse karşı ilgilerini arttırmada, derse yönelik tutumlarında olumlu bir değişim göstermede, biyografi metinleri ile zenginleştirilmiş içeriklerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Açık, 2020; Güney, 2017; Kaya, 2011; Er, 2005; Er, 2010). Biyografi türlerinden biri olarak nekroloji yazılarından sosyal bilgiler öğretiminde yararlanılması bağlamında Ata (2017) tarafından yapılan araştırmada ise; biyografi yazımında ölüm ardı yazılarının önemine değinilmiş ve sosyal bilgiler dersinin öğrencileri küçük birer tarihçi gibi bu tarz yazılardan faydalanabilmeyi öğrenmelerinin ve böyle yazılar yazabilmelerinin önemi ifade edilmiştir. Milli kültürün oluşmasında önemli katkıları olan insanların biyografilerinin ve ölüm yazılarının yazılması milli kültürün yeni nesillere aktarılmasında da önemli rol oynadığı söylenebilir. Barton, Levstik ve Linda (2004) çalışmalarında tarih öğretiminde biyografilerin önemini ifade etmişlerdir. Bu tarz içeriklerin kolaylıkla ilköğretim ve orta öğretim müfredatına adapte edildiğini belirtmişlerdir. Mims, Hudson ve Browder (2012) çalışmaları neticesinde orta ve ileri düzeydeki öğrencilerde sınıf düzeyinde



biyografilerin kullanılmasının öğrencilerin okur yazarlık seviyelerine katkı sağladı sonucunu belirtmişlerdir.

Biyografi yazıları farklı türleri ile eğitim materyalleri içerisinde kullanılmakta ve aynı zamanda eğitim öğretim süreçlerinde niteliği arttırmak adına öğretmenler tarafından sıklıkla faydalanılmaktadır. Sosyal bilgiler eğitimi öğrencinin milli kültür inşasında önemli bir role sahiptir. Bu bağlamda tarihte kültürümüz adına önemli şahsiyetlerin yarınlara taşınması ve bu kişilerin öğrencilere tanıtılması sosyal bilgiler dersi kapsamında biyografik içerikler ile sıklıkla gerçekleştirilmektedir. Ancak dersin ana materyallerinden biri olarak kullanılan ders kitaplarına yönelik biyografi içeriklerinin incelendiği güncel bir çalışma bulunmamaktadır. 2018 yılında Sosyal Bilgiler öğretim programının değişimi sonrasında ders kitaplarının biyografi içerikleri bağlamında incelenmesi ile ilgili olarak sadece Bektaş (2019) tarafından hazırlanan tez çalışması bulunmakla birlikte, bu çalışmada SBÖP ve 4., 5., 6., ve 7. sınıf seviyelerinden birer ders kitabı incelenmiştir. Bu bağlamda EBA platformu üzerinden Sosyal bilgiler dersi kapsamında kullanılacak bütün ders ve çalışma kitaplarının incelendiği herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmanın mevcut literatürün güncel olarak ele alınması ve kapsamının geniş bir şekilde değerlendirilmesi açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öte yandan biyografi içerikli sosyal bilgiler öğretimi adına örnek bir ders planının sunulmasının alan eğitimcilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler ders kitaplarında biyografi yazılarının kullanımının incelenmesi ve sosyal bilgiler öğretimi kapsamında biyografi yazılarının kullanılmasına ilişkin örnek bir ders planı hazırlanması amaçlanmaktadır. Bu ana amaç doğrultusunda belirlenen alt problemler şunlardır;

- İlköğretim 4, 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında biyografi türünde hazırlanan içerikler ilgili öğrenme alanı- kazanım-konu ilişkisi bağlamında nasıl ele alınmıştır?
- Sosyal bilgiler öğretiminde biyografi yazılarının kullanımına yönelik bir ders planı nasıl olmalıdır?

## 2.Yöntem

Sosyal bilgiler ders kitaplarında biyografi metinlerinin kullanımına ilişkin yürütülen bu çalışma nitel araştırma ilkeleri doğrultusunda yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, çalışmaya konu olan problem durumu etrafında gözlem, görüşme, doküman analizi gibi farklı veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı bir süreci ifade etmektedir (Baltacı, 2019). Nitel araştırmalarda ifade edilen veri toplama yöntemleri ile algıların ve olayların doğal ortamları ile gerçekçi ve bütüncül bir bakış biçiminde ortaya konulması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İlköğretim Sosyal bilgiler ders kitaplarında biyografik metinlere ne şekilde yer verildiğini belirlemek amacıyla 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının incelenmesi sürecinde doküman analizinden yararlanılmıştır. Doküman analizi süreci araştırma konusuna uygun olarak dokümanların belirlenmesi, dokümana ulaşılması, dokümanların sınırlanması, orijinalliklerinin kontrol edilerek detaylı ve derinlemesine okumalar yapılması, analizlerin gerçekleştirilmesi ve raporlanması gibi bir dizi adımdan oluşmaktadır (Kıral, 2020). Bu çalışmada ders kitaplarında biyografi içerikli metin, konu anlatımı, etkinlik, söyleşi, kısa metin, biyografi yazısı olarak biyografik bilgi barındıran her türlü içerik veri toplama sürecine dahil edilmiştir. Ders kitaplarına yönelik gerçekleştirilen inceleme sonunda ise biyografi yazılarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasına ilişkin örnek bir ders planı sunulmuştur.

## 2.1. Veri kaynakları ve verilerin toplanma süreci

Sosyal bilgiler ders kitaplarında biyografi türü metinlere ne yoğunlukta ve ne şekilde yer verildiğini belirlemek amacıyla ders materyali olarak kullanılan Sosyal bilgiler ders kitapları incelenmiştir. İncelenen ders kitaplarına ilişkin bilgiler Tablo 1’ de gösterilmiştir. Biyografi içerikleri açısından incelenen toplam kitap sayısı 12’dir.

**Tablo 1.** İncelenen Ders Kitaplarına İlişkin Bilgiler

Kitabın Adı	Yayınevi	Yazar Adı	Yayın Yılı
4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı	TUNA Matbaacılık	Sami TÜYSÜZ	2018
		Elif Ebru DOĞANGÜZEL	
4. Sınıf Sosyal Bilgiler Çalışma Kitabı -1*	Millî Eğitim Bakanlığı	Hüseyin GÜLEÇ	2020
		Dr. Nagihan ŞAHİN	
		Dr. İbrahim YAVUZ	
4. Sınıf Sosyal Bilgiler Çalışma Kitabı -2*	Millî Eğitim Bakanlığı	Millî Eğitim Bakanlığı	2020
5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı	Ata Yayıncılık	Seçil Büket HARUT	2020
		Ömer Faruk EVİRGEN	
5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı	Millî Eğitim Bakanlığı	Jülide ÖZKAN	2018
		Suna ÖZTÜRK	
		Cengiz YILDIRIM	
6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı-2	Millî Eğitim Bakanlığı	Fatih KAPLAN	2018
		Hayriye KURU	
		Mukaddes YILMAZ	
6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı	Anadol Yayıncılık	Erhan ŞAHİN	2021
		Gökhan GÜLTEKİN	
		Murat AKPINAR	
7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı-1*	Millî Eğitim Bakanlığı	Mustafa NOHUTCU	2018
		Pınar ÖZERDOĞAN	
		Seher AYGÜN	
		Öznur AÇIL	
7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı-2*	Millî Eğitim Bakanlığı	Hülya GÜVENÇ	2019
		Ayşegül HAYTA	

Sezcan KILIÇ

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı-3

EKOYAY Yayıncılık

Hikmet AZER

2019

\*Ders kitapları sonuna eklenen 1, 2 sayıları ders kitapları adına öncelik ya da sonralık ifade etmemektedir. Aynı sınıf seviyesinde aynı yayınevi tarafından yayınlanan kitaplar arasında karışıklık olmaması adına numaralandırma yapılmıştır.

## 2.2. Verilerin analiz edilmesi ve inandırıcılığı

Kitaplara Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu üzerinden ulaşılarak iki araştırmacı tarafından incelemeler gerçekleştirilmiştir. Kitapların biyografi türü içeriklere yer vermesine ilişkin analizler betimsel analiz tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Bulgular kısmında biyografi türünde hazırlanan içeriklere ilişkin kesitler sunulmuş, biyografi türünde kitaplarda yer alan içeriklere ilişkin istatistik bilgisi sunulmuştur. Yapılan incelemeler sonucunda ulaşılan biyografi içeriklerinin biçimsel olarak sınıflanmasına ilişkin gerçekleştirilen kategorizasyona yönelik iki farklı uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan biyografi içeriklerinin kategorize edilmesi ve biyografik içeriklerin ele alınışı bakımından sınıflandırılmasına ilişkin görüşleri alınarak biçimsel kategorilerde fikir birliği sağlanmıştır.

## 2.3. Ders planı tasarımı

Sosyal bilgiler dersi kapsamında okutulan ders kitaplarında biyografi türünde bulunan içeriklere ilişkin analizler sonunda sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmak üzere bir biyografi yazılarının kullanımına ilişkin örnek bir ders planı hazırlanmıştır. Biyografi yazılarının kullanımına ilişkin ders planı 7. Sınıf sosyal bilgiler dersi için hazırlanmış, ders planına ilişkin bilgiler Tablo 2’de gösterilmiştir. Hazırlanan ders planına ilişkin, öğrenme alanı- konu- kazanım ilişkisi ve öğretime uygunluk açısından uzman görüşü alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve ders planına son hali verilmiştir.

**Tablo 2.** Hazırlanan Ders Planına İlişkin Bilgiler

Sınıf	Ders Adı	Ünite- Konu	Kazanım
7. Sınıf	Sosyal Bilgiler	Bilim, Teknoloji ve Toplum -Türk İslam Medeniyetinde Bilginler	SB.7.4.2

## 3. Bulgular

Bu bölümde sosyal bilgiler 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders ve çalışma kitaplarında bulunan biyografi türü içeriklerin nasıl ve ne kapsamda ele alındığına ilişkin bulgulara yer verilecektir. Kitap incelemeleri sonunda biyografi yazılarının sosyal bilgiler konularının öğretiminde kullanılmasına ilişkin örnek bir ders planı sunulacaktır. Bulgular araştırma sorularına uygun olarak dizayn edilmiş ve başlıklandırılmıştır.

### 3.1. Sosyal bilgiler ders kitapları ve çalışma kitaplarının incelenmesine ilişkin bulgular

İncelemeler sınıf seviyesine göre sıra ile gerçekleştirilmiştir. Biyografi türünde kullanılan içeriklerin toplam sayısına ilişkin bilgiler tüm sınıf seviyeleri analizlerinden sonra ayrı bir alt başlık halinde sunulmuştur.

**4. sınıf sosyal bilgiler ders ve çalışma kitaplarının incelenmesi**

4. sınıf kapsamında 3 farklı kitap incelenmiştir. Bu kitaplardan bir tanesi sosyal bilgiler ders kitabı, diğer iki kitap ise sosyal bilgiler çalışma kitaplarıdır.

**Tablo 3.** 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabına İlişkin Bulgular

Öğrenme Alanı	Konu	Kazanım	Biyografik Kişi	Biçim
Birey ve Toplum	Nelerden Hoşlanıyorum? Neleri Yapabilirim?	S.B. 4.1.3	April DENİZ Carlos TISCAR	Söyleşi- Röportaj Biyografik Anlatım
Kültür ve Miras	Bir Kahramanlık Destanı: Millî Mücadele	S.B. 4.2.4	Mustafa Kemal Atatürk Kazım Karabekir Tayyar Rahmiye Hanım Sütçü İmam Ali Saip Bey Şahin Bey Hasan Tahsin Yörük Ali Efe İsmet İnönü Şerife Bacı Fevzi Paşa Thomas Edison Peter Hewitt Claude Chappe Samuel Morse Graham Bell Marconi	Biyografik Anlatım
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Zaman İçinde Teknoloji	SB.4.4.3	Martin Cooper Hezarfen Ahmet Çelebi Joseph – Etienne Montgolfier Henri Giffar Ferdinand von Zeppelin John Montgomery Orville-Wilbur Wright George Mestral	Biyografik Kısa Bilgi

4.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında 4 farklı öğrenme alanı içerisinde 27 farklı isim biyografik olarak ele alınmıştır. İlgili konu doğrultusunda seçilen isimlerin çoğunlukla başarılarına ve tanınırlıklarına etki eden özellikleri ile ilgili kısa bilgilere yer verilmiştir. Öte yandan söyleşi ve röportaj türünde biyografik kullanımların olduğu da belirlenmiştir.

Millî mücadele sürecinin önemli komutanlarından biri olan Kazım Karabekir ile ilgili hazırlanan örnek bir biyografi içeriği şu şekildedir;

**Görsel 1.** Biyografi İçerik Örneği- 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı**Tablo 4.** 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Çalışma Kitabı – 1 ile İlgili Bulgular

Öğrenme Alanı	Konu	Kazanım	Biyografik Kişi	Biçim
Kültür ve Miras	Bir Kahramanlık Destanı: Mücadele	S.B. 4.2.4	Mustafa Kemal Atatürk Kazım Karabekir Sütçü İmam Şahin Bey Hasan Tahsin İsmet İnönü	Kısa Bilgi Notu- İsim Boşluk Doldurma Etkinliği
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Zaman Teknoloji	İçinde SB.4.4.3	Thomas Edison Samuel Morse Graham Bell Orville-Wilbur Wright	Kısa Bilgi Notu- İsim Boşluk Doldurma Etkinliği
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Zaman Teknoloji	İçinde SB.4.4.3	Aziz Sancar	Biyografi Yazısı

4. sınıf sosyal bilgiler – 1 çalışma kitabında 11 farklı isme ilişkin biyografik etkinlik bulunmaktadır. Bu isimlerin 11 kişisi ders kitabı kapsamında ele alınan isimlerdir. Ancak bu isimler dışında çalışma kitabında Aziz Sancar ismine ilişkin biyografi yazısına yer verilmiş bununla ilgili bir etkinlik hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinliklerin çoğunlukla verilen bilgiler sonrasında bu bilgilerin kime ait olduğu şeklinde öğrenciye sorular yönelten çalışmalar olduğu görülmektedir.

**Tablo 5.** 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Çalışma Kitabı – 2 ile İlgili Bulgular

Öğrenme Alanı	Konu	Kazanım	Biyografik Kişi	Biçim
Birey ve Toplum	Kronoloji	S.B. 4.1.2	Canan Dağdeviren	Biyografi Yazısı ve Yaşam öyküsü kronoloji çalışması
Birey ve Toplum	Empati	SB.4.1.4	Frida Kahlo Fazıl Say Sümeyye Boyacı Stevie Wonder	Kısa biyografik yazı ve kişilik özellikleri ile ilgili soru çalışması

Kültür ve Miras	Millî Mücadele	SB.4.2.4	Kazım Karabekir	Biyografi Yazısı
-----------------	----------------	----------	-----------------	------------------

Sosyal bilgiler dersi için hazırlanan 4. sınıf çalışma kitabı -2 incelendiğinde biyografik metin, kısa yazı ya da bilgi notu içeren 6 farklı etkinlik belirlenmiştir. Bu kapsamda 6 farklı isme ilişkin biyografi türünde yazıya yer verilmiştir. Birey ve toplum öğrenme alanında empati konusunda ele alınan 4 isme ilişkin kısa bilgi notu şeklinde biyografik yazılara yer verilmişken, Kazım Karabekir ve Canan Dağdeviren isimlerine ilişkin ayrıntılı biyografi yazılarına yer verilmiştir.

Sonuç olarak sosyal bilgiler dersi kapsamında 4. sınıf seviyesinde okutulan 1 ders kitabı ve 2 çalışma kitabı kapsamında toplam 44 biyografik metin ve soru etkinliğine yer verildiği belirlenmiştir.

### 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının incelenmesi

5. sınıf seviyesinde okutulan 2 farklı sosyal bilgiler ders kitabı bulunmaktadır. Bu kitapların incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular ayrı tablolar halinde sunulmuştur.

**Tablo 6.** 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabına İlişkin Bulgular (Ata Yayıncılık)

Öğrenme Alanı	Konu	Kazanım	Biyografik Kişi	Biçim
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Bilim İnsanları ve Ortak Özellikleri	SB.5.4.4	Aziz Sancar El Cezeri Leonardo da Vinci Gazi Yaşargil Marie Curie	Biyografik yazı- Kısa bilgi notu
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Yeni Fikirler Geliştiriyoruz	SB.5.5.5	Zihni Derin Dudu Sözcüer	Biyografi Yazısı
Küresel Bağlantılar	Geçmişten Geleceğe Armağan: Ortak Miras	S.B.5.7.4	Hipokrat Ali Kuşçu Galileo Galilei Canan Dağdeviren	Biyografik yazı- Kısa bilgi notu

Ata yayıncılık tarafından 2020 yılında yayınlanan 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 3 farklı öğrenme alanı içerisinde 11 farklı isim ile ilgili biyografik içeriğe yer verildiği belirlenmiştir. Zihni Derin ve Dudu Sözcüer için hazırlanan içerikler detaylı bir şekilde hazırlanmıştır. Ancak diğer 9 farklı isim için hazırlanan içerikler kısa bilgi notu şeklinde sunulmuştur.

**Tablo 7.** 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabına İlişkin Bulgular (Millî Eğitim Bakanlığı)

Öğrenme Alanı	Konu	Kazanım	Biyografik Kişi	Biçim
Birey ve Toplum	Olaylar ve Sonuçları	SB.5.1.2	Ümmiye Koçak	Biyografik yazı- bilgi notu

Bilim, Teknoloji ve Toplum	Bilim İnsanları ve Ortak Özellikleri	SB.5.4.4	Newton İbn-i Sina Edison Bruno İbn-i Haldun Gözde Durmuş	Biyografik yazı- bilgi notu	Kısa
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Ekonomi İçin Yeni Fikirler	S.B.5.5.5	Nuri Demirağ	Biyografi Yazısı	
Etkin Vatandaşlık	Egemenlik ve Bağımsızlık Sembollerimiz	S.B.5.6.4	Mehmet Akif Ersoy	Biyografik yazı- bilgi notu	Kısa
Küresel Bağlantılar	İnsanlığın Ortak Mirası	S.B.5.7.4	Louis Pasteur Madam Curie Aziz Sancar Gazi Yaşargil	Biyografik yazı- bilgi notu	Kısa

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı incelendiğinde 5 farklı öğrenme alanı içerisine dağılmış 13 farklı biyografik içeriğin bulunduğu tespit edilmiştir. Nuri Demirağ için hazırlanan biyografik içerik dışında tüm içerikler kısa bilgi notu şeklinde hazırlanmıştır.

### 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının incelenmesi

6. sınıf seviyesinde okutulmak üzere 2 farklı sosyal bilgiler ders kitabı bulunmaktadır. Bu kitaplara ilişkin bulgular ayrı tablolar halinde sunulmuştur.

**Tablo 8.** 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabına İlişkin Bulgular (Milli Eğitim Bakanlığı)

Öğrenme Alanı	Konu	Kazanım	Biyografik Kişi	Biçim
Kültür ve Miras	İslamiyet'in Doğuşu	SB.6.2.2	Hz. Muhammed Hz. Ebu Bekir Hz. Ömer Hz. Osman Hz. Ali	Biyografik İçerik- Konu Anlatımı
Kültür ve Miras	Yeni Yurt Anadolu	SB. 6.2.4	Nizamülmülk	Biyografik Yazı
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Nitelikli İnsan Gücü ve Gelişen Ekonomi	SB.6.5.5	Şehriban Şahin	Biyografik Yazı- Haber İçeriği
Etkin Vatandaşlık	Dünden Bugüne Türk Kadını	SB.6.6.6	Esen Karamürsel Akpek Yasemin Adar Gizem Girişmen Feryal Özel Nesrin Olgun Arslan	Biyografik yazı- Kısa bilgi notu

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabında 12 biyografik içerik belirlenmiştir. Biyografi içeriklere konu olan 5 isim konu anlatımı kapsamında İslamiyet'in doğuşu konusunda ele alınmıştır. Biyografik içerik olarak değerlendirilebilecek 12 isim dışında kurgusal otobiyografik metinlere tarih konularının anlatımı kapsamında sıkça yer verilmiştir. Kurgusal otobiyografik metinler konu anlatımını desteklemek için kitap komisyonları tarafından kaleme

alınmıştır. Bu kapsamda; Mete Han, Mukan Kağan, Bilge Kağan, Kutluk Bilge Kül Kağan, Satuk Buğra Han, Gazneli Mahmut, Tuğrul Bey, Sultan Alparslan ve Selahaddin Eyyubi isimleri belirlenmiştir.

**Tablo 9.** 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabına İlişkin Bulgular (Anadol Yayıncılık)

Öğrenme Alanı	Konu	Kazanım	Biyografik Kişi	Biçim
Kültür ve Miras	İslamiyet'in Doğuşu	SB.6.2.2	Hz. Muhammed Hz. Ebu Bekir Hz. Ömer Hz. Osman Hz. Ali	Biyografik İçerik- Konu Anlatımı
Kültür ve Miras	Türklerin İslamiyet'i Kabulü	SB. 6.2.3	Biruni	Biyografik Yazı
Kültür ve Miras	Yeni Yurt Anadolu	SB.6.2.4	Nizamülmülk Mevlâna Celaleddin-î Rumi Ahi Evran	Biyografik Yazı
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Sosyal Bilimlerin Toplum Hayatına Etkisi	SB.6.4.1	Mazhar Osman Hulusi Behçet Cahit Arf Oktay Sinanoğlu	Biyografik Kısa Yazı
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Nitelikli İnsan Gücü	SB.6.5.5	Mehmet Nuri Demirağ	Biyografik Yazı
Etkin Vatandaşlık	Toplum Hayatımızda Demokrasinin Önemi	SB.6.6.5	Ömer Halisdemir	Biyografik yazı- Kısa bilgi notu
Etkin Vatandaşlık	Toplumsal Hayatta Kadının Yeri	SB.6.6.6	Süreyya Ağaoğlu Türkan Akyol Gül Esin Fatma Seher Erden (Kara Fatma) Halide Edip Adıvar Canan Dağdeviren	Biyografik Bilgi Notu

Anadol Yayıncılık tarafından yayınlanan 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 21 biyografik içeriğe yer verildiği belirlenmiştir. Kültür ve Miras öğrenme alanı İslamiyet'in doğuşu konusunda ele alınan isimler dışında tüm isimler için farklı kapsamlarda ayrı birer metin olarak biyografik metinlere yer verildiği görülmektedir.

### 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının incelenmesi

Sosyal bilgiler dersi kapsamında okutulmak üzere hazırlanmış 3 farklı sosyal bilgiler ders kitabı bulunmaktadır. Kitaplara ilişkin yapılan incelemelerden elde edilen bulgular farklı tablolar halinde sunulmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 1 numaralı kitap için elde edilen bulgular tablo 10'da sunulmuştur.



**Tablo 10.** 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı-1' e İlişkin Bulgular (Millî Eğitim Bakanlığı)


Öğrenme Alanı	Konu	Kazanım	Biyografik Kişi	Biçim
Kültür ve Miras	Beylikten Cihan Devletine İnsanı Yaşat ki Devlet Yaşasın	SB.7.2.1 SB.7.2.2	Osman Gazi II. Murat I.Mehmet Çelebi I.Beyazid Osman Bey Orhan Bey I.Murat Hüdavendigar Fatma Bacı Gazi Akçakoca Fatih Sultan Mehmet Yavuz Sultan Selim Kanuni Sultan Süleyman Barbaros Hayreddin Paşa	Biyografik İçerik- Konu Anlatımı
Kültür ve Miras	Avrupa'da Uyanış	SB. 7.2.3	Marco Polo Kristof Kolomp Magellan Amerigo Vespucci Martin Luther	Biyografik İçerik- Konu Anlatımı
Kültür ve Miras	Değişen Dünyada Değişen Osmanlı	SB.7.2.4	İbrahim Müteferrika Said Efendi	Biyografik İçerik- Konu Anlatımı
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Bilimin Öncüleri	SB.7.4.2	Harezmi Ali Kuşçu Katip Çelebi İbn Sina Hazini Cezeri Farabi Piri Reis İbn Haldun	Biyografik İçerik- Konu Anlatımı
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Her Yenilik Geleceğimize Katkıdır	SB.7.4.3	Tales Pisagor Aristo Biruni Galileo Macellan Del Kano Denis Papin Thomas Savery James Watt Newton Feynman Marie Curie Montesquieu	Biyografik İçerik- Konu Anlatımı
Etkin Vatandaşlık	Atatürk'ten Armağan	Milletimize SB.7.6.2	Mustafa Kemal Atatürk	Biyografik yazı- Konu Anlatımı

Ünlü tıp bilimcisi ve filozof İbn-i Sina ile ilgili olarak ders kitabında yer verilen örnek bir içerik şu şekildedir;

**Görsel 2.** 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabından Örnek Bir Biyografik İçerik

**İBN SİNA (980-1037)**  
**Tıbbın Üstadı**

- ▶ Ünlü tıp bilimcisi ve filozoftur.
- ▶ Küçük yaştan itibaren tıp ve eczacılık konusunda iyi bir eğitim almıştır. Daha on altı yaşında iken dönemindeki birçok doktor onun bilgisinden faydalanmıştır.
- ▶ Henüz on sekiz yaşındayken Samani hükümdarının hastalığını tedavi edince kendisine büyük hediyeler verilmek istenmiştir. O ise sadece sarayın kütüphanesinden faydalanmak istediğini söylemiştir.
- ▶ Henüz mikroskop keşfedilmeden önce canlı mikroplardan bahsetmiştir.
- ▶ "Tıbbın Kanunu" isimli kitabı 500 yıl boyunca Avrupa'da tıp alanında başvuru kitabı olarak kullanılmıştır.
- ▶ Tıp alanının yanında felsefe, astronomi, matematik, fizik, kimya gibi alanlarda da çalışmalar yapmıştır.



**Görsel 4.18:**  
İbn Sina (Temsili)

**BİLİYOR MUSUNUZ?**

İbn Sina ünlü bir dil alimi ile yaptığı münazara sırasında kendisinin dil konusunda yetersiz olduğunun söylenmesine çok üzülmüştür. Bunun üzerine üç yıl çalışan İbn Sina tekrar yapılan bir münazarada kendisini küçümseyen kişiye üstünlüğünü kabul ettirmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 7. sınıf Sosyal Bilgiler – 1 ders kitabında 44 isim ile ilgili biyografik içeriğe yer verilmiştir. Bu içeriklerin tamamı konu anlatımı kapsamında ele alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 2 numaralı ders kitabı için elde edilen bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

**Tablo 11.** 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı-2'ye İlişkin Bulgular (Millî Eğitim Bakanlığı)

Öğrenme Alanı	Konu	Kazanım	Biyografik Kişi	Biçim
Birey ve Toplum	İletişime Başlıyorum	SB.7.1.1	Yusuf Has Hâcib	Biyografik İçerik-Kısa Metin
Birey ve Toplum	Çevremle İletişim Kurabiliyorum	SB. 7.1.2	Şeyh Edebâli	Biyografik İçerik-Kısa Metin
Kültür ve Miras	Bir Devlet Doğuyor	SB.7.2.1	Ertuğrul Gazi	Biyografik İçerik-Konu Anlatımı
Kültür ve Miras	Osmanlı Siyaaseti	Fetih SB.7.2.2	Osman Gazi Orhan Gazi I. Murat I. Bayezid I. Mehmet Çelebi II. Murat	Biyografik İçerik-Konu Anlatımı

				Fatih Sultan Mehmet II. Bayezid I. Selim I. Süleyman (Kanuni) Barbaros Hayrettin Paşa II. Selim Sultan İbrahim	
				Bartolomeu Dias Kristof Kolomb Vasco Da Gama Amerigo Vespucci Magellan Del Kano Leonardo da Vinci Dante Machiavelli Shakespeare Montaigne Cervantes Erasmus Michelangelo Dürer Copernicus Martin Luther Montesquieu Voltaire Jean Jacques Rousseau Kepler Galileo Newton	
Kültür ve Miras	Avrupa Gelişiyor, Osmanlı ve Diğer Devletler Etkileniyor	SB.7.2.3 SB. 7.2.4			Biyografik İçerik- Konu Anlatımı
Kültür ve Miras	Islahatlarla Değişen Osmanlı Kurumları	SB.7.2.4		İbrahim Müteferrika Yirmi sekiz Çelebi Mehmed Samuel Mors	Biyografik yazı- Konu Anlatımı
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Neden Göç Ediyoruz?	SB.7.3.1		Oktay Sinanoğlu	Biyografi Yazısı
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Işık Doğudan Yükselir	SB.7.4.2		Harezmi Fârâbi İbn-i Sîna El Hazini El Cezeri İbn-i Haldun Ali Kuşçu Piri Reis Katip Çelebi	Biyografik yazı- Konu Anlatımı
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Karanlıktan Aydınlığa	SB.7.4.3		Johannes Gutenberg Nicolaus Copernicus Galileo Galilei Isaac Newton Thomas Savery Thomas Newcomen James Watt Richard Trevithick George Moore	Biyografik yazı- Konu Anlatımı

Bilim, Teknoloji ve Toplum	Özgür Düşünce ve Bilim	SB.7.4.4	Prof. Dr. Aydoğan Özcan Prof. Dr. Remziye Hisar Muazzez İlmiye Çığ Prof. Dr. Fuat Sezgin	Biyografi etkinlik-Araştırma ödevi
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Üretim Yolculuğu	SB.7.5.2	James Watt	Biyografi yazısı- Kısa Metin
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Geçmişten Geleceğe Mesleki Eğitim	SB.7.5.4	Ahi Evran	Biyografi yazısı- Kısa Metin
Etkin Vatandaşlık	Atatürk ve Demokrasi	SB.7.6.2	Mustafa Kemal Atatürk	Biyografik Yazı-Konu Anlatımı
Etkin Vatandaşlık	Huzur Demokrasi ile Gelir	SB.7.6.4	Gül Esin Satı Kadın	Biyografi Yazısı

7.sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı-2 için gerçekleştirilen incelemeler sonucunda 70 biyografik içerik belirlenmiştir. Belirlenen içeriklerin konu anlatımı, kısa biyografik yazı ve araştırma ödevi şeklinde ele alındığı tespit edilmiştir.

7. sınıf sosyal bilgiler dersi kapsamında EKOYAY Eğitim yayıncılık tarafından yayınlanan ders kitabına ilişkin bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

**Tablo 12.** 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı-3’ e İlişkin Bulgular (EKOYAY Eğitim Yayıncılık)

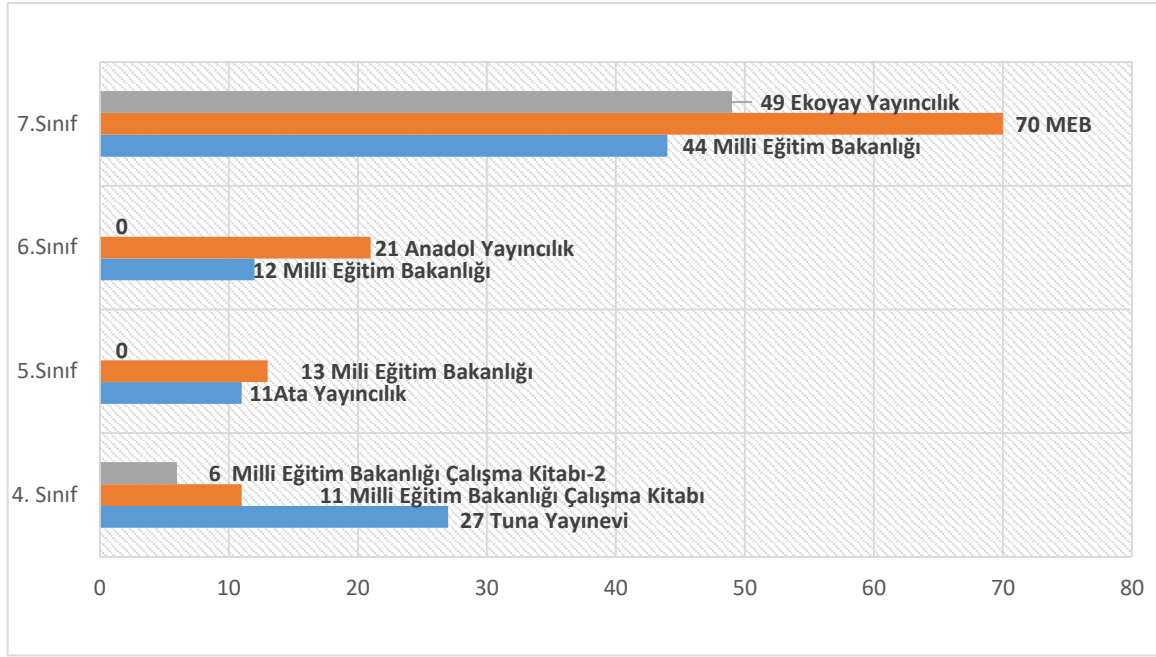
Öğrenme Alanı	Konu	Kazanım	Biyografik Kişi	Biçim
Kültür ve Miras	Bir Devlet Doğuyor	SB.7.2.1	Ertuğrul Gazi	Biyografik İçerik- Konu Anlatımı
Kültür ve Miras	Osmanlı Fetih Siyaaseti	SB.7.2.2	II. Murat	Biyografik İçerik- Konu Anlatımı
Kültür ve Miras	Avrupa’daki Gelişmeler ve Osmanlı Devleti’ne Etkileri	SB.7.2.3	Bartolomeu Dias Kristof Colomb Vasco da Gama Magellan Leonardo da Vinci 16. Louis	Biyografik İçerik- Konu Anlatımı
Kültür ve Miras	Islahatlarla Değişen Osmanlı Kurumları	SB.7.2.4	İbrahim Müteferrika Yirmi sekiz Çelebi Mehmed Samuel Mors II. Mahmut	Biyografik yazı- Konu Anlatımı
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Geçmişten Günümüze Bilginin Serüveni	SB.7.4.1	Johannes Gutenberg Thomas Edison Guglielmo Marconi John Logie Baird	Biyografik yazı- Konu Anlatımı

			Edouard Belin Chester Carlson James Russell Tim Berners Lee	
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Türk-İslam Medeniyetinde Bilginler	SB.7.4.3	El Harezmi İbn-i Firnas Farabi İbn-i Heysem İbn-i Sina El Hazini El Cezeri İbn-i Haldun Ali Kuşçu Kâtip Çelebi Piri Reis	Biyografik yazı- Konu Anlatımı
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Avrupa'daki Bilimsel Gelişmeler	SB.7.4.3	Johannes Gutenberg Copernicus Galileo Galilei Isaac Newton Denis Papin James Watt Richard Trevithick George Moore Samuel Mors Tales Hipokrat Pisagor Demokritos Diyojen Memün Bruno	Biyografi yazı- Konu Anlatımı
Etkin Vatandaşlık	Demokrasinin Serüveni	SB.7.6.1	İbrahim Şinasi Namık Kemal	Biyografik Yazı- Kısa Yazı

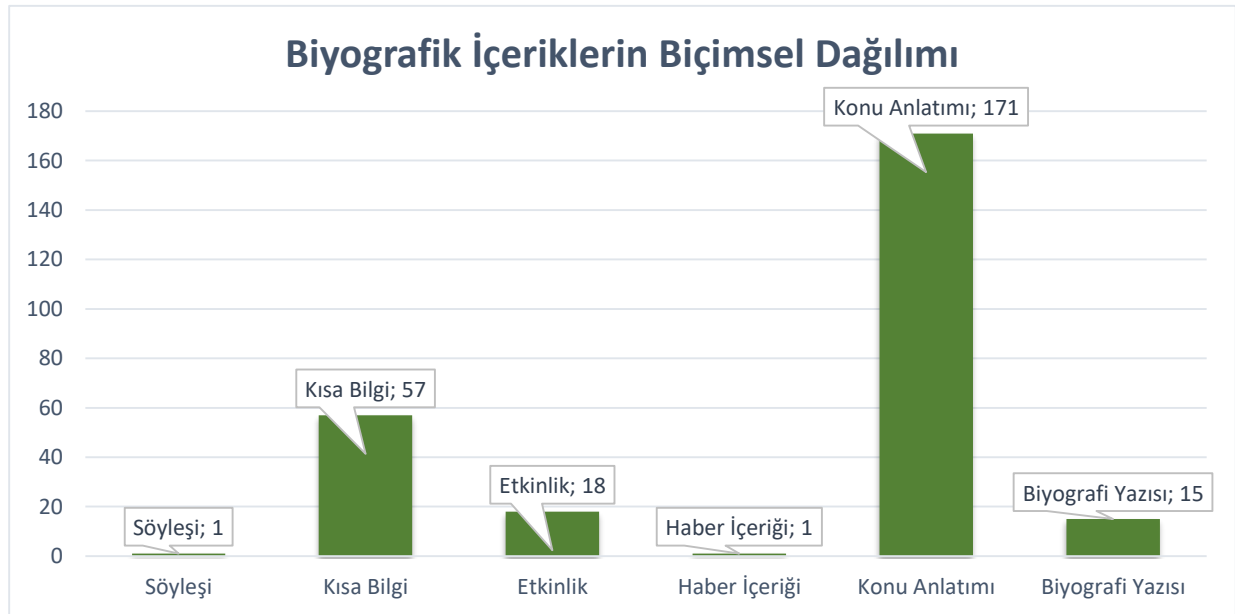
EKOYAY Eğitim yayıncılık tarafından yayınlanan 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 49 biyografik içerik belirlenmiştir. Belirlenen içerikler çoğunlukla konu anlatımı kapsamında ele alınmıştır. Ayrıca biyografik içerikler dışında tarih konuları kapsamında kurgusal otobiyografik metinlere yer verildiği belirlenmiştir. Kurgusal otobiyografik metinler kapsamında ele alınan isimler; Ertuğrul Gazi, Osman Bey, Orhan Bey, I. Murat, Yıldırım Bayezid, Çelebi Mehmet, II. Murat, II. Mehmet, Yavuz Sultan Selim, Kanuni Sultan Süleyman, Martin Luther olarak belirlenmiştir.

### **Sosyal bilgiler ders kitaplarında biyografik içeriklere ilişkin istatistikler**

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda okutulmak üzere Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı onayı alarak sosyal bilgiler dersi kapsamında okutulmak üzere EBA platformu üzerinden erişimi sağlanan 8 sosyal bilgiler ders kitabı ve 2 çalışma kitabına ilişkin biyografik içeriklerin araştırıldığı bu çalışmada; 7. sınıf seviyesinde 163 içeriğe, 6. sınıf seviyesinde 33 içeriğe, 5. sınıf seviyesinde 24 içeriğe ve 4. sınıf seviyesinde 6 ders kitabı, 38 çalışma kitabı içeriği olmak üzere tüm seviyelerde toplam 264 içerik belirlenmiştir. Biyografik içeriklerin ders kitabı/ yayınevi ve sınıf seviyesi değişkenlerine bağlı olarak dağılımı Grafik 1' de gösterilmiştir.

**Grafik 1.** Biyografik İçeriklerin Ders Kitaplarına Dağılımı

Biyografik içeriklerin işleniş şekli bakımından yapılan inceleme sonucunda söyleşi-röportaj, biyografik anlatım, kısa bilgi, etkinlik, biyografi yazısı, biyografi içerikli konu anlatımı, haber içeriği olmak üzere kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategorilere bağlı olarak yapılan sınıflandırmalar Tablo 3-13 'te biçim sütununda gösterilmiştir. Biçimsel olarak biyografik içeriklerin nasıl ele alındığına dair yapılan kategorizasyona bağlı olarak tüm biyografik içeriklerin dağılımı Grafik 2' de sunulmuştur.

**Grafik 2.** Biyografik İçeriklerin Biçimsel Olarak Dağılımı

### 3.2. Biyografi yazılarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasına yönelik örnek bir ders planı

Biyografi yazıları bir kişinin hayatını, farklı alanlarda ki katkılarını, çeşitli başarılarını ve ardından bıraktığı mirası anlatan yazılar olarak değerlendirilebilir. Biyografi yazılarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılması, öğrencilerin tarihten farklı insanların yaşamlarına ilişkin farklı yönleri hakkında daha fazla bilgi edinmeleri, olayları dönemin şartlarıyla değerlendirmeleri ve önemli şahsiyetlere ilişkin tarihsel empati geliştirmelerine fayda sağlayacağı söylenebilir. Bu kapsamda sosyal bilgiler dersinde biyografi yazılarının kullanımına ilişkin öneri niteliğinde örnek bir ders planı şu şekilde planlanabilir;

**Tablo 13.** Biyografi Temelli Örnek Bir Ders Planı

**Çalışmanın İlgili Disiplini:** Sosyal Bilgiler

**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** 7. Sınıf

**Süre:** 2 ders saati

**Çalışmanın İlgili Kazanımı:** XV-XX. yüzyıllar arasında Avrupa’da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini analiz eder.

**Gerekli Materyaller:** Ders Kitabı, Akıllı Tahta ya da Sunum Aracı.

**Hazırlık Süreci:** Öğretmen dersin konusunu açıklayarak öğrencilere şu soruları yöneltir;

- Çocuklar sizce bilim ne demek?
- Sizce hangi yıllardan itibaren Dünya’da bilim ve teknoloji gelişmeye başlamıştır?
- Bilim ve teknoloji kimler sayesinde gelişmiştir? Örnek verebilir misiniz?

Öğretmen öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda soruları öğrencilere yönlendirerek konuya giriş yapar ve Johann Gutenberg, Pisagor, Galileo, Magellan, Del Kano, Denis Papin, Thomas Savery, James Watt, Newton, Feynman, Marie Curie, Becquerel gibi bilim insanları ile ilgili hazırladığı slaytı akıllı tahta ya da herhangi bir sunum aracı ile açarak öğrencileri 15-21. Yüzyıllar arasında Avrupa’da yaşanan bilimsel gelişmelere ilişkin bilgilendirir. Ayrıca sunum sonunda biyografi yazıları ile ilgili öğrencilere bilgi verilerek bu yazı türünün amacı ve işlevi açıklanır.

#### **Etkinlik:**

Öğretmen Avrupa’da yaşanan bilimsel gelişmelere ilişkin gerçekleştirdiği bilgilendirici sunum sonrasında öğrencilere üzerinde sunumunu gerçekleştirdiği 12 bilim insanının isimlerinin yazdığı kağıtlar dağıtır. Kağıtların sıra kümelerinin en önünde ve en sonunda bulunan öğrencilerden başlayarak dağıtılmasını sağlayarak her öğrencinin kâğıtta ismi yazan bilim insanı ile ilgili bir özelliği kâğıda yazmaları istenir. Bu süreçte öğrencilerin ders kitabından faydalanmalarına izin verilir. Her öğrenci bilim insanıyla ilgili bir özellik yazarak kâğıdı önündeki ya da arkasındaki sıraya verir. Tüm bilim insanları için döngü tamamlandığında kağıtlar toplanır ve her öğrenci kümesinin bir temsilci seçmesi istenir. Seçilen bu öğrenci kağıtlara özellikleri yazılan bilim insanı ile ilgili öğrencilerin yazdıkları özellikler doğrultusunda her kümeye sorular yöneltir. Bu işlem tüm kümeler için gerçekleştirilir.

Öğrenciler ile gerçekleştirilen bu etkinlik sonrasında öğrencilere Orta Çağ döneminde Avrupa’nın özellikleri anlatılır. Yapılan etkinliklerde bahsedilen bilim insanlarının ne gibi zorluklar yaşamış olabilecekleri hakkında fikir yürütmeleri istenerek öğrencilere söz verilir. Daha sonra her öğrencinin özelliklerini ve başarılarını öğrendikleri bilim insanlarını, yaşadıkları dönemi ve zorlukları hayal etmeleri istenerek her öğrencinin bahsi geçen bilim insanlarının ölümleri sonrasında hissedebilecekleri duyguları, düşünceleri ve o kişilerin başarılarını anlatan bir biyografi yazısı yazmaları istenir.

**Değerlendirme:**

Öğrencilerin derse konu olan bilim insanları ile ilgili yazdıkları biyografi yazılarını sınıfla paylaşmaları istenir. Okunan yazılar içerisinde sınıf içi oylama yapılarak en çok oyu alan yazılar sınıf panosunda sergilenir.

**Ödevlendirme:**

Ülkemizde özgür ve bilimsel düşüncenin gelişmesi, insanlara fikir serbestliği sağlanması konusunda yasal düzenlemeler gerçekleştiren Türkiye Cumhuriyeti devletinin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk hakkında biyografi yazısı yazmaları istenir.

**4.Sonuç ve tartışma**

Araştırmanın bu bölümünde sosyal bilgiler ders kitaplarında biyografi yazılarının incelenmesi ve sosyal bilgiler öğretimi kapsamında biyografi yazılarının kullanılmasına ilişkin sonuçlara yer verilecektir. Bu kapsamda çalışmada 4, 5, 6 ve 7 sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının biyografi türü içerik ve bu içeriklerin ne kapsamda ele alındığı ve alan yazındaki ilgili çalışmaların neticeleri tartışılmıştır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak da önerilere yer verilmiştir.

4. sınıf seviyesinden bir adet ders kitabı iki adet çalışma kitabı olmak üzere toplamda 3 adet kitap incelenmiştir. 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında dört farklı öğrenme alanı içerisinde yirmi yedi farklı isim biyografik olarak ele alınmıştır. Biyografilerine yer verilen kişilerin başarılarına ve tanınırlıklarına ilişkin özellikleri kısaca ifade edilmiştir. Bununla birlikte söyleşi ve röportaj türünde biyografilere de yer verildiği belirlenmiştir. 4. sınıf düzeyinde iki adet çalışma kitabı incelenmiştir. 4. sınıf sosyal bilgiler çalışma kitabı 1’de 11 farklı isme ilişkin biyografik etkinliğe rastlanmıştır. Bu isimlerin 11’i ders kitabında bulunmakla beraber bunun dışında Aziz Sancar ismine ilişkin biyografi yazısına yer verilmiş ve ilgili bir etkinlik hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinliklerde daha çok önce bilgiler verilmiş daha sonra etkinlik sonunda bilgilerin kime ait olduğu şeklinde öğrencilere sorular yöneltilmiştir. 4. sınıf sosyal bilgiler çalışma kitabı 2’de biyografik metin, kısa yazı veya bilgi notu içeren 6 farklı etkinlik belirlenmiştir. Sonuç olarak 4 sınıf düzeyinde okutulan bir ders kitabı ve iki adet çalışma kitabı incelenerek toplamda 44 biyografik metin ve soru etkinliğine yer verildiği belirlenmiştir.

5. sınıflar seviyesinde okutulan iki adet sosyal bilgiler ders kitabı bulunmaktadır. Ata yayınları 2020 yılında yayımlanan sosyal bilgiler ders kitabında üç farklı öğrenme alanı içerisinde 11 farklı isim ile ilgili biyografik içeriğe yer verilmiştir. 2 isme ilişkin biyografilerde ayrıntılı bilgilere yer verilirken 9 isme ilişkin biyografi içeriği ise kısa bilgi notu şeklinde ifade edilmiştir. 5. sınıf seviyesi olarak incelenen ikinci sosyal bilgiler kitabı Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları olup beş farklı öğrenme alanı içerisinde 13 farklı biyografik içeriğe yer verilmiştir. 1 isim ile ilgili biyografik içerik ayrıntılı ifade edilirken diğer isimler ile ilgili içerikler ise kısa bilgi notu şeklinde hazırlanmıştır.

6. sınıf seviyesinde iki adet sosyal bilgiler ders kitabı okutulmaktadır. Bunlardan birincisi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan sosyal bilgiler ders kitabıdır. Bu kitapta 12 biyografik içerik belirlenmiştir. Biyografik içerik olarak değerlendirilebilecek 12 isim dışında kurgusal otobiyografik metinlere de yer verilmiştir. Kurgusal otobiyografik metinler konu anlatımını desteklemek için kitap komisyonu tarafından ele alınmıştır. Bu kapsam da 9 kurgusal otobiyografik metin belirlenmiştir. 6. sınıf seviyesi ikinci sosyal bilgiler ders kitabı Anadol Yayıncılığa ait bir kitaptır. Anadol yayıncılık tarafından hazırlanan 6. sınıf ders kitabından 21 biyografik içeriğe yer verilmiştir.

7. sınıf seviyesinde üç adet okutulmak üzere hazırlanmış sosyal bilgiler ders kitabı bulunmaktadır. Bunlardan birincisi Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan sosyal bilgiler kitabıdır. Bu kitapta



Kültür ve Miras öğrenme alanı içerisinde “Beylikten Cihan Devletine” konusu içerisinde 13 adet biyografik içerik konu anlatımına; “Avrupa’da Uyanış” konusu içerisinde 5 adet biyografik içerik konu anlatımına; “Değişen Dünyada, Değişen Osmanlı” konusunda 2 adet biyografik içeriğe yer verilmiştir. Kültür ve Miras öğrenme alanından 20 adet biyografik içerik konu anlatımına yer verilmiştir. Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında “Bilimin Öncüleri” konusunda 9 adet biyografik içerik konu anlatımına; “Her yenilik Geleceğimize Katkıdır” konusunda 14 adet biyografik içerik konu anlatımı belirlenmiştir. Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında toplam 23 adet biyografik içerik konu anlatımı belirlenmiştir. Etkin vatandaşlık öğrenme alanında “Atatürk’ten Milletimize Armağan” konusunda 1 adet biyografik konu anlatım içeriğine yer verilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan sosyal bilgiler ders kitabının içeriğinde toplamda 44 adet biyografik içerik konu anlatımı belirlenmiştir.

7. sınıf Mili Eğitim Bakanlığı tarafında yayımlanan 2. sosyal bilgiler ders kitabında Birey ve Toplum öğrenme alanından “İletişime Başlıyorum” konusunda 1 adet; “Çevrele İletişim Kurabiliyorum” 1 adet olmak üzere Birey ve Toplum öğrenme alanında 2 adet biyografik içeriğe yer verilmiştir. Kültür ve Miras öğrenme alanında “Bir Devlet Doğuyor” konusunda 1 adet; Osmanlı Fetih Siyaseti konusunda 13 adet biyografik içeriğe yer verilmiştir. “Avrupa Gelişiyor, Osmanlı ve Diğer Devletler Etkileniyor” konusunda 23 adet biyografik içerik konu anlatımı belirlenmiştir. “İslahatlarla Değişen Osmanlı Kurumları” konusunda 3 adet biyografik içerik konu anlatımı belirlenmiştir. İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında “Neden Göç Ediyoruz” konusunda 1 adet biyografik içerik konu anlatımına yer verilmiştir. Bilim ve Teknoloji öğrenme alanında “Işık Doğudan Yükselir” konusunda 9 adet; “Karanlıktan Aydınlığa” konusunda 9 adet; “Özgür Düşünce ve Bilim” konusunda 4 adet biyografik içerik konu anlatımına yer verilmiştir. Üretim ve Dağıtım öğrenme alanında ise “Üretim Yolculuğu” isimli konuda 1 adet; “Geçmişten Geleceğe Mesleki Eğitim” konusunda 1 adet olmak üzere 2 adet biyografik içerik konu anlatımına yer verilmiştir. Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanında “Atatürk ve Demokrasi” konusunda 1 adet; “Huzur Demokrasi ile Gelir” konusunda 2 adet olmak üzere biyografik içerik konu anlatımına yer verilmiştir. 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı-2 içerisinde toplamda 70 biyografik içerik belirlenmiştir.

7. sınıf seviyesi sosyal bilgiler ders kitabı -3 EKOYAY Eğitim yayıncılık tarafından hazırlanan ders kitabıdır. 7. sınıf sosyal bilgiler -3 kitabı incelendiğinde Kültür ve Miras Öğrenme alanı “Bir Devlet Doğuyor” konusunda 1 adet; “Osmanlı Fetih Siyaseti” konusunda 1 adet; “Avrupa’daki Gelişmeler ve Osmanlı Devleti’ne Etkileri” konusunda 6 adet; “İslahatlarla Değişen Osmanlı Kurumları” konusunda 5 adet olmak üzere Kültür ve Miras öğrenme alanından 13 adet biyografik içerik konu anlatımı bulunmaktadır. Bilim Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında “Geçmişten Günümüze Bilginin Serüveni” konusunda 8 adet biyografik içerik konu anlatımına; “Türk-İslam Medeniyetinde Bilginler” konusunda 11 adet biyografik içerik konu anlatımına; “Avrupa’daki Bilimsel Gelişmeler” konusunda 16 adet biyografik içerik konu anlatımı belirlenmiştir. Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı “Demokrasinin Serüveni” konusunda 2 adet biyografik içerik konu anlatımına rastlanmıştır. EKOYAY Eğitim yayıncılık tarafından hazırlanan 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında toplam 19 adet biyografik içerik konu anlatımı belirlenmiştir. Ayrıca biyografik içerik konu anlatımlarının dışında kurgusal otobiyografilere de yer verilmiştir.

Ders kitaplarında biyografi içeriklerinin yeri ve biyografinin öğretimde kullanılmasına ilişkin yapılan araştırma sonuçları ile mevcut araştırma sonuçları karşılaştırıldığında; biyografinin öğretim sürecinde sıklıkla kullanılması ve öğretim süreçlerinde biyografilere yer verilmesinin olumlu sonuçları bağlamında benzer sonuçlar belirlenmiştir. Kaya (2011), araştırmasında biyografilerin sosyal bilgiler ve tarih derslerine katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Biyografilerin sosyal bilgiler ve tarih dersine katkı

sağlayan türleri arasında nekroloji, biyografi, otobiyografi, hatıra, söyleşi, gibi türlerin olduğunu ifade etmiştir. Biyografilerin göz ardı edilemeyeceğini çalışmasında belirtmiştir. Benzer bir bulguya Oruç (2009), sosyal bilgiler ders kitaplarında birçok edebi ürünün kullanıldığını belirtmiştir. Kaymakçı ve Er (2012), çalışmalarında 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının 6 ve 7. sınıfı ders kitaplarından daha zengin olduğunu ancak 6. ve 7. sınıf kitaplarındaki biyografi türlerinin daha açıklayıcı ve öğretici olduğunu ortaya koymuşlardır. Bektaş (2019), 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan biyografilerin içeriğine yönelik kişilerin genel hayat öyküsü, eserleri, çalışmaları ve başarılarına değinilmiştir. 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının içerisinde ise biyografilerin içeriğinde canlılık olduğunu ifade edilmiştir. Bazı biyografiler genelde kısa bilgi notu şeklinde yer verilmiştir. 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında ise hayat öyküsü ve eserleri, çalışmaları ve başarıları söz konusudur. 7. sınıf içerisinde biyografiler içerisinde kişilere ilişkin farklı yönlerin verildiği, hayat öykülerinin, eserlerinin ve yaptıkları çalışmaların ele alındığı görülmektedir. Açık (2010) araştırmasında biyografi etkinlikleri ile değer öğretiminin vatanseverlik ve kültürel mirasa duyarlılık değerlerinin kazanılmasında etkili olduğunu ifade etmiştir. Erdem (2010) ise çalışmasında biyografilerin sosyal bilgiler derslerinde kullanılmasının öğrencinin başarısını arttırdığını ifade etmiştir. Beycanlar (2005) nekroloji yazılarının konuşmaya ve yazılmaya fırsat bulunmamış ayrıntıların yazıya aktarılması açısından önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu açıdan araştırmasında dönemin özellikleri ve o döneme ait bilgilerin verilmesi bakımında nekroloji yazıların önemi ifade edildiği söylenilebilir. Biçer (2019) sosyal bilgiler derslerinde biyografilerin kullanımının öğrencilerin başarısına katkı sağladığı ve öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirdiklerini araştırmasında ifade etmiştir. Çalışmaya paralel başka bir çalışmada ise sosyal bilgiler derslerinde doğru biyografilerin tercih edilmesinin öğrencilerin akademik başarısına katkı sağlayacağı belirtilmiştir (Oruç ve Erdem, 2010; Erdem, 2010).

## Öneriler

- Sosyal bilgiler ders kitaplarında biyografi yazılarının olması öğretimi daha etkili hale getirmekte ve öğrencinin dikkatini ve ilgisini derse daha çok çekmektedir. Bunun için biyografi yazılarının ders sürecinde sıklıkla kullanılmasına ilişkin öğretmenler tarafından dersler öncesinde planlamalar yapılmalıdır.
- Ders süreçlerini destekleyen en önemli unsurların başında ders kitapları gelmektedir. Biyografi yazılarına ders kitaplarında daha çok yer verilmeli kazanımlar ile ilişkilendirilmelidir.
- Biyografiler soyut anlatımdan ziyade daha somut anlatım sağlamaktadır. Öğrencilerin konuyu kavramasına düz anlatımdan daha etkili olmaktadır.
- Biyografiler sadece bir hayat hikayesi olarak görülmemelidir. Biyografilerin yazılarının o dönemin özelliklerini içinde barındırdığı unutulmamalıdır.
- Biyografi yazılarının konu ve kazanım ilişkisi çerçevesinde, ünitelere dağılımı belli oranda verilmeli, erkek şahsiyetlerin yanında kadın şahsiyetlere de verilmesine dikkat edilmelidir.
- Biyografi yazılarının meslek dağılımına dikkat edilmeli, öğrencilerin bunlardan etkileneceği düşünülerek farklı meslek dallarında örnekler verilmesi konusunda titiz davranılmalıdır.
- Seçilen biyografi yazıları öğrenci seviyesine uygun olmalı ve öğrenci seviyesine uygun bir dil ile kaleme alınmış olmasına dikkat edilmelidir.

**Kaynakça**

- Açık, İ., (2020). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kültürel mirasa duyarlılık ve vatanseverlik değerlerinin biyografilerle öğretimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Açıl, Ö., Güvenç, H., Hayta, A., ve Kılıç, S., (2019). *7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. MEB.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl 2022 Sayı 51: Özel sayı 1, 395-407. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1116878>
- Ata, B., (2017). Sosyal bilgiler öğretiminde ölümardı [nekroloji] yazılarından (vefat ilanları, vefeyât [obituary] ve ihtisaset [eulogy]) yararlanma. *Sosyal Bilimler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar III* (Ed. R. Turan, H. Akdağ), 116-129. Pegem Akademi <https://doi.org/10.14527/9786052410073>
- Azer, H., (2019). *7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. EKOYAY Eğitim Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 368-388.: <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Barton, K., Levstik C. ve Linda S. (2004). *The role of individual narratives in history education. teaching history for the common good*. Mahwah, New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Baycanlar, S. Ç. (2005). Cahit Sıtkı Tarancı'nın ölümü ardından yazılanlar ve ölüm ardı (Nekrolojik) yazıları üzerine genel bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (2), 105-112.
- Bektaş, A. E., (2019). *Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Kullanılan Biyografilerin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Biçer, H., (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde biyografi kullanımının öğrencinin akademik başarısına ve derse karşı tutumuna etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Bilici, I. (2014). *Medya okuryazarlığı ve eğitimi*. Nobel Yayıncılık.
- Dedeoğlu, H., Ulusoy, M. ve Alıcı, M. (2013). Çocuklar için hazırlanmış biyografik eserler üzerine bir içerik analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 116-131.
- Doğangüzel, E. E., Güleç, H., Şahin, N. ve Yavuz, İ. (2020). *4. sınıf sosyal bilgiler çalışma kitabı*. MEB.
- Er, H. & Şahin, M. (2012). Sosyal bilgiler dersinde "biyografi" kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (1), 75-96.
- Er, H. (2010). *Sosyal bilgiler eğitimi kapsamında ilköğretim öğrencilerinin 'biyografi' kullanımına ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). G.Ü., Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Er, H., (2005). *Sosyal bilgiler dersinde biyografi öğretimi: 'Atatürk'ün Hayatı' metninin analizi ve yeni bir tasarım*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). G.Ü., Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Erdem, R., (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde biyografi kullanımı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Evirgen, Ö.F., Özkan, J., Öztürk, S., (2018). *5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Gültekin, G., Akpınar, M., Nohutcu, M., Özerdoğan, P. ve Aygün, S., (2018). *7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Güney, T., (2017). *Sanatçı biyografileri konusunun okul öncesi dönemde, öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkisi ve etkinlik uygulama önerileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Harut, S. B., (2020). *5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Ata Yayıncılık

- Kara, İ., Tokmak, A. (2023). Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünlerin kullanımı. Şahin H. & Saatçioğlu F. M. (Ed.) *Güncel Eğitim Bilimleri Araştırmaları Metodoloji, Araştırma ve Uygulama* (s. 159-173). Livre De Lyon.
- Kaya, A., (2011). *Biyografik eserlerin tarih öğretimine katkısı ve İkinci Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e uzanan sürecin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kaymakçı S. ve Er, H. (2009), Sosyal Bilgiler Öğretiminde Biyografi Kullanımı. *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Safran, M. (Ed.), Ankara: Pegema Akademi.
- Kaymakçı, S. & Er, H. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve ders kitaplarında biyografinin kullanımı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (25), 198-224.
- Kemiksiz, Ö. (2018). Ortaokul Türkçe derslerinde biyografi türünün kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (12), 84-105. [https://doi.org: 10.29000/rumelide.472754](https://doi.org/10.29000/rumelide.472754)
- Keskin, Y. & Keskin, S. C. (2014). İlkokul (İlköğretim) sosyal bilgiler programlarında milli bilinç ve barış değerinin tarihsel serüveni. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173 (173), 51-86.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 170-189.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020). *4. sınıf sosyal bilgiler çalışma kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mims, P. J., Hudson, M. E., & Browder, D. M. (2012). Using read-alouds of grade-level biographies and systematic prompting to promote comprehension for students with moderate and severe developmental disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(2), 67-80.
- Oruç, Ş. (2009). Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitaplarında edebi ürünler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(2), 9-24.
- Oruç, Ş., Erdem, R. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde biyografi kullanımının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarına etkisi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 215-229.
- Özcan, E. (2019). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularının aktif öğrenme modeliyle öğretilmesine ilişkin bir eylem araştırması. *International Journal of Scholars in Education*, 2(1), 58-74.
- Şahin, E., (2021). *6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Anadol Yayıncılık.
- Tokmak, A., Kara, İ. (2023). Sosyal bilgiler dersi yerel tarih öğretiminde öne çıkan temel beceriler. Kayalar F. (Ed.) *Küreselleşen Dünyada Eğitim Bilimleri* (s. 97-108). Duvar Yayınları.
- Turan, S., Karasu Avcı, E. & Faiz, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşıma yönelik görüşleri. *International Journal of Field Education*, 6(1), 141-163. [https://doi.org 10.32570/ijofe.725951](https://doi.org/10.32570/ijofe.725951)
- Tutkun, Ö. F. (2010). 21. Yüzyılda eğitim programının felsefi boyutları. Gazi Üniversitesi *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 993-1016.
- Tüysüz, S. (2018). *4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Tuna Matbaacılık
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*.
- Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. Ve Yılmaz, M., (2018). *6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. MEB.
- Yiğittir, S. & Er, H. (2013). Sosyal bilgilerde değer eğitiminde biyografi kullanımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 43 (200), 200-219.

## 27. Turkish Heritage Language Programs for Immigrant Children in the United States: The Current State and Opportunities

Selim TİRYAKİOL<sup>2</sup>

**APA:** Tiryakiol, S. (2023). Turkish Heritage Language Programs for Immigrant Children in the United States: The Current State and Opportunities. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 457-471. DOI: 10.29000/rumelide.1316209.

### Abstract

This study investigates Turkish community centers (weekend schools) in the United States. These centers are usually used as places of worship, cultural centers, and/or heritage language programs for immigrant children. This study aims to provide a snapshot of Turkish heritage language programs with a descriptive research design by collecting information from administrators and/or teachers of Turkish community centers in the United States. Administrators and/or teachers from 12 different centers responded to the online survey which consisted of questions on categories such as organizational, teacher-related, student-related, and parental issues. The data was analyzed with content analysis based on these categories. The results of the study demonstrates that Turkish heritage language programs overwhelmingly function within the informal cultural context on a voluntary basis and are not integrated into the formal education system. Although the center leaders expend effort to attract kids and parents, enrollments remain low and concentrated among primary school-age children. These centers are overwhelmingly funded by the community, the Turkish state, and private organizations and lack support from U.S. institutions. While some centers prioritize religious education, others give only cultural education. They generally offer few classes, employ teachers with minimal experience, and do not sufficiently collaborate with each other. This study concludes that community centers play a critical role in maintaining heritage languages since they are the only spaces for Turkish children's professional language development. They provide immigrant families and children with complex social, cultural, and educational experiences. The field needs further study that explores the role of these complex interactions in heritage language proficiency.

**Keywords:** Community centers, heritage language programs, immigrant children, heritage language education, Turkish.

## Amerika'da yaşayan Türk toplumunun çocukları için Türkçe Miras Dil Programları: Mevcut durum ve imkânlar

### Öz

Bu çalışma, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki toplum temelli hafta sonu okullarını incelemektedir. Bu okullar genellikle camiler, kültür merkezleri ve/veya göçmen çocukları için ana dili eğitimi okulları içerisinde bulunmaktadır. Çalışma bu okulların yöneticileri ve/veya öğretmenlerinden bilgi toplayarak betimsel bir araştırma tasarımı ile Türkçe hafta sonu okullarının bir tasvirini sunmayı

<sup>1</sup> This study was previously presented as a poster at the Heritage Languages at the Crossroads: Cultural Contexts, Individual Differences and Methodologies Workshop, Istanbul (May 29-30, 2023).

<sup>2</sup> Assist. Prof., Istanbul Medeniyet University, Faculty of Education, Department of Primary Education (Istanbul, Türkiye) (Istanbul, Türkiye), selimtirakiol@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5735-2320 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.05.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316209]

amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında 12 farklı okuldan yöneticiler ve/veya öğretmenler çevrimiçi anketi yanıtlamıştır. Bu anket okulla ilgili, öğretmenle ilgili, öğrenciyle ilgili ve ebeveynle ilgili kategorilerde sorular içermektedir. Veriler bu kategorilere dayalı olarak içerik analizi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçları Türkçe hafta sonu okullarının resmi eğitim sistemiyle entegre olmadan genellikle gönüllü ve informal kültürel bağlamlarda yürütüldüğünü göstermektedir. İdareciler ve öğretmenler çocukları ve ebeveynleri çekmek için çaba harcamalarına rağmen, okul kayıtları düşük seviyede kalmakta ve çoğunlukla ilköğretim çağındaki çocuklara yoğunlaşmaktadır. Bu okullar genellikle Türk toplumu, Türk devleti ve özel kuruluşlar tarafından finanse edilmekte ve ABD kurumlarının desteğini almamaktadır. Bazı okullar din eğitime öncelik verirken, diğerleri sadece kültürel eğitim sunmaktadır. Genellikle az sayıda sınıfla eğitim sürdürülmekte, deneyimi sınırlı öğretmenlerle çalışılmakta ve okullar arasında yeterince iş birliği yapılmamaktadır. Bununla birlikte okullar göçmen ailelere ve çocuklara ileri düzeyde sosyal, kültürel ve eğitimsel deneyimler sunmaktadır. İleride yapılacak çalışmalar özellikle bu okullar etrafında oluşan sosyal, kültürel ve eğitimsel etkileşimlerin çocukların dil becerilerine nasıl etki ettiğine odaklanmalıdır.

**Anahtar kelimeler:** Kültür merkezleri, hafta sonu okulları, miras dil programları, göçmen çocuklar, miras dil eğitimi, Türkçe

## Introduction

Migration has a profound impact on the social and linguistic landscape of the host country, as well as on the lives of immigrants. As people migrate, they bring their languages and cultures with them, leading to the emergence of multilingual and multicultural communities. When speakers of different languages come into contact and interact with one another, both languages are affected and their linguistic features blend. Mostly, with school entry, immigrant children shift their dominant home language use to the dominant majority language. They start using the societal language naturally in most parts of their life. Home language, also called Heritage Language (HL), use becomes restricted only to very limited contexts. Therefore, heritage speakers need more varied exposure to, or systematic education in, their HL in the long run.

The United States accommodates diverse ethnic groups and is commonly referred to as "country of immigrants."<sup>3</sup> While English serves as the dominant language in public education, there exists a rich tradition of private and parochial schools using alternative languages, such as German, French, and Spanish, as the primary medium of instruction (Leeman, 2015). Besides speakers of these "colonial languages" (Fishman, 2014), the United States has also been taking immigrants from other parts of the world, including Türkiye. Even though individuals' motivations behind immigration have changed over time, Turkish immigration to the United States began before the Modern Turkish Republic and continues to this day (Balgamış & Karpat, 2008).

Immigrant families raising children make conscious decisions and efforts to keep their home-country culture alive for themselves and their children. These efforts can be both at an individual level (e.g. keeping in touch with those in the home country, reading books, news, etc.) and at the community level by establishing and/or attending community/cultural centers. Similar to other minority communities, Turkish immigrants have established community centers across various states in the United States. As expected, these community centers exhibit substantial variations in terms of their objectives, services, structure, organization, and available resources (Lee & Wright, 2014). Individuals who visit these

<sup>3</sup> <https://www.americanimmigrationcouncil.org/research/immigrants-in-the-united-states>

centers, regularly or otherwise, also do so in various ways and with different motivations. While some participate in only informal social/cultural activities, others attend in formal educational programs such as home language literacy, culture, history, religious education, sport, music and more. There is no doubt that (the home) language plays a significant role carrying out such activities both at the individual and institutional levels.

Community/cultural centers in the United States are physical spaces designed to serve as gathering places for members of a particular cultural or ethnic community. These centers often provide a range of services and activities, such as language classes, cultural events, educational programs, and social services. They may also serve as advocacy organizations, promoting the interests and welfare of their community and working to combat discrimination and inequality. Community/cultural centers play a vital role in preserving the cultural heritage of minority groups and providing a sense of belonging and support to their members. As a sociocultural and educational space, community centers can play important roles in creating opportunities for HL maintenance within ethnic/immigrant communities. For instance, recent studies (Bayram et al., 2019; Kupisch & Rothman, 2018) show that high level of L1 literacy via engagement in (formal) training offered in such centers has a positive effect on HL competence as compared to those with no formal literacy training. Literacy provides learners with input containing properties that may not be as ample in colloquial dialects or day-to-day language (Rothman & Treffers-Daller, 2014). However, literacy is still a small part of the complex and multidimensional social, cultural and educational networks in community centers. Individual, societal and educational experiences are nested within each other in these centers. The complex nature of these centers provides immigrant children a varied sociolinguistic context. The variation in immigrant children and their parents' engagement to community centers affects their language behaviour. However, Luk & Grundy (2022) report that fewer than 30% of the studies have described sociolinguistic contexts or participants' language ecology so far. Thus, this descriptive survey is expected to contribute to filling this gap by providing detailed information regarding the sociolinguistic contexts in community centers and lead to further studies.

From a linguistic perspective, immigrant children are initially exposed to their native language during their early years. However, as time progresses, the transition from home environment to societal exposure occurs, leading to a shift from the predominant use of their native language, such as Turkish, to another language, primarily English in this context, through formal schooling. This shift imposes limitations on the opportunities for these children to encounter linguistically rich input and meaningful language contexts in their native language (Bayram & Wright, 2016). In this regard, heritage language (HL) programs play a crucial role in preserving and enhancing the linguistic proficiency and cultural knowledge of ethnic communities, including the Turkish community. These programs not only establish a language-based community for immigrant children and their parents but also provide a platform for children to connect with a multicultural identity, thereby serving a broader social purpose (Aberdeen, 2016).

Given that most HL programs are run by parents and not by professional educators, these programs require strong collaboration among the community. To build and maintain effective HL programs, community members must devote a significant amount of time and energy. Common challenges in this process include finding funds, recruiting students, attracting parents' support, finding appropriate teaching materials, and collaborating with public schools. These difficulties are beyond the responsibility of a single teacher or administrator (Compton, 2001).

Due to the continued mobility and increasing awareness of bilingualism in the research paradigm, there has been a re-emergence of interest in HLs, as evidenced by the growth in conferences, books, journals, centers, laboratories, and university programs dedicated to HL education and research (Lee & Wright, 2014). However, we know less about how and where the center administrators find funds; how they attract students and what capacity they have. We need to understand what kind of social/cultural activities they offer to their members and the formal educational programs and curriculum they have as well as the kind of materials they use to teach their HL. Attitudes of the students towards these programs and what kind of motivations parents have when they send their children to these schools remain unclarified. All these questions asked in HL education literature are actually related to the four stakeholders of a school. These stakeholders are administrators (school organization), teachers, students, and parents. With these emerging themes and the multidimensional nature of these programs in mind, this study aims to find answers to the following questions in order to describe the current picture of Turkish HL programs.

1. How are Turkish community centers organized?
2. What are the qualifications of teachers who teach Turkish in community centers?
3. What are the demographic features of students who learn Turkish in HL programs in these centers?
4. What are the demographic features of the community (parents) around these centers?

Finding answers to these questions is of great importance because there are few records about any aspects of these programs. Even though the Center for Applied Linguistics (CAL) has documented profiles of some of these schools (Uludağ, 2011), these records are incomplete due to a lack of centralized recordkeeping and systemic governance in such schools (Lee & Wright, 2014). This study aims to fill this gap in the literature.

## Methodology

This study aims to describe the current state of Turkish community centers in the United States using an online descriptive survey. Adopting a descriptive research design (Cohen et al., 2007), the study gathered data about HL programs with the intention of describing the nature of immigrant children's and their parents' engagement to community centers and identifying the current state in these centers. Thus, the study provides information with four domains; i.e., organization/administration, teachers, students and parents.

## Participants

The websites<sup>4</sup> of Turkish ethnic community associations in the United States indicate that there are almost one hundred community centers operating under umbrella organizations. Nevertheless, the majority of these centers are small initiatives that do not offer a school program. Despite reaching out to 30 community centers with available contact information, the researcher was only able to recruit participants from 12 different Turkish community centers across the United States during the academic

<sup>4</sup> See the Turkish community centers in these links:  
<https://www.ataa.org/ataa-component-associations>  
<https://www.tadf.info/derneklerimiz/>  
<https://diyanetamerica.org/mosques/>



year 2021-2022. Due to a lack of well-documented contact information, these organizations are often difficult to reach. Therefore, one of the objectives of this study is to contribute to the documentation of these centers/schools.

The researcher contacted the participants using his own network. Since he is a member of a community center in Connecticut, he started to collect data from this state and extended the data collection process to other states using the snowball sampling method. When an administrator/teacher of a community center responded to the online survey, they are also asked the name of another Turkish community center and encouraged to share the survey with them. This way, the study collected data from Turkish community centers located in Connecticut, New Jersey, Pennsylvania, Michigan, Delaware, Massachusetts, Long Island, Maryland, and New York City. The researcher closed the survey at the end of the academic year.

### **Data Collection Tool and Procedure**

Data collection began upon approval of Istanbul Medeniyet University Ethics Committee (2021/04-10). This study employed a questionnaire to gather data, which was created based on the researcher's own observation and the literature, regarding the emerging issues within community centers. Given the diverse stakeholders involved in community centers, the questionnaire was structured into four sections, targeting the organization, instructors, students, and parents. Including 50 items, the questions in the survey consisted of open-ended (long and short answer), multiple-choice, yes-no, and checkbox types. After the survey items were written, the researcher conducted a pilot study and moderated the survey items based on feedback from the pilot survey. Subsequent to the pilot study, the researcher shared the last version of the survey with three field experts and asked their opinions to increase the validity of the questions. The survey was reorganized based on their feedbacks. It was given importance to develop unbiased and neutral questions that do not lead or influence respondents' answers. When using likert-type questions, I provided a balanced set of response options and avoided extreme or imbalanced scales that may introduce response bias. The survey was delivered to the participants via Google Forms.

Before starting to fill out the survey form, participants were transparently informed about the purpose of the study and how the collected data would be used. It was stated that their identities would be kept anonymous, and their informed consent was obtained before participating in the study.

### **Data analysis**

The data gathered from open-ended questions was analyzed using content analysis. Since the questions in the survey are categorized based on the research questions, the answers given to these questions are coded thematically. After determining the emergent themes, the researcher made connections between these themes and interpreted them. They described the multiple-choice, yes-no, and checkbox type of questions in tables and figures.

### **Findings**

I present the findings in parallel to the research questions and survey organization in four parts: organizational, teacher-related, student-related, and parental issues.

## Organizational issues

A majority (83%, n=10) of the community centers contacted in this study offer dedicated Turkish classes. Although the remaining (17%, n=2) programs do not offer dedicated Turkish classes yet, they focus on religious and cultural content, and the language of education is Turkish. The centers are housed in various settings, including mosques (50%, n=6), cultural centers (40%, n=5), or rented public school buildings (10%, n=1). Two centers indicated that they use online platforms for teaching in addition to physical spaces. The respondents noted that ownership of the educational space is important because it allows administrators to act flexibly, stay independent, maintain their school programs in the long term, decorate the building for their purposes, use the building for a variety of events (such as parent meetings, dinners, to host guests, etc.), and keep expenses low. Otherwise, they have to spend an enormous amount of their funds just for the rent, and sometimes experience conflicts with the building administration regarding shared rooms. Table 1 demonstrates the basic statistics from the centers contacted in this study.

Table 1: Basic Statistics of Community Centers

Center Code	Turkish classes active for (in years)	Number of students (in average)	Percentage of the students within the minority community	Number of classes	Number of Turkish teachers	Teachers' average experience (in years)
C1	20	30-60	25%	4	2	1-3
C2	4	60-90	75%	2	2	1-3
C3	2	30-60	25%	2	2	5+
C4	N/A	1-30	50%	1	-	-
C5	10	30-60	75%	3	2	5+
C6	1	30-60	50%	3	1	1
C7	5	1-30	25%	2	1	3-5
C8	5	90-120	25%	4	1	5+

<b>C9</b>	N/A	60-90	25%	4	-	-
<b>C10</b>	5	1-30	25%	4	1	5+
<b>C11</b>	15	30-60	25%	3	2	5+
<b>C12</b>	1	90-120	25%	8	12	5+

The centers take various actions to increase enrollment in their school programs, such as (a) advertising program activities on social media; (b) delivering teaching in a flexible way using online and hybrid models; (c) making playgrounds and game sets available for kids; (d) visiting and calling parents at their homes and encouraging them to send their kids to the school; (e) organizing national and religious festival celebrations, film nights, sports activities, contests, and home gatherings; and (f) providing qualified education with the help of certified/professional teachers. The schools also organize activities to increase parents' awareness of their native language and the ways they and their kids use it. To do this, they (a) organize regular meetings and breakfasts, (b) invite the Turkish consulate staff to the meetings and stress the importance of Turkish, (c) organize "I read books with my family" hours, and (d) encourage them to watch Turkish TV channels with their family members.

Figure 1: The Funding Sources

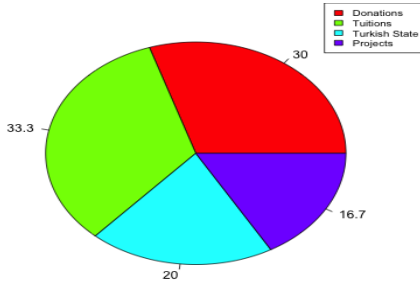
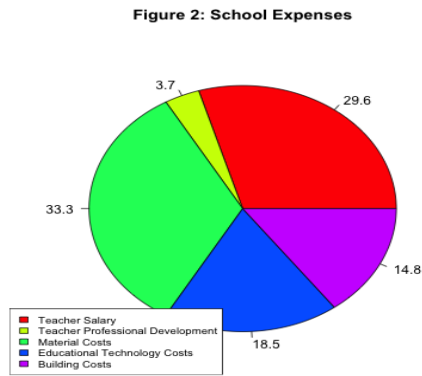


Figure 1 demonstrates program funding sources in percentages. According to the figure, these programs overwhelmingly get their funds from tuition and donations. The school tuition is around \$50-\$250 each semester. They also get funds from Turkish state or civic agencies and their own projects.

Figure 2 demonstrates that the school programs use tuition for purchasing/developing teaching materials (33.3%), paying teachers (29.6%), purchasing/updating educational technology (18.5%), and rent/building costs (14.8%). They rarely use the tuitions for teacher professional development

(3.7%).



In the United States, in addition to local community centers, there are larger Turkish umbrella organizations. Community center leaders indicated that they do not engage in educational collaboration with these organizations, yet these larger organizations function as networking tools. Only a few of them (n=3) exchange educational experiences with each other.

### Teacher-related Issues

While 80% (n=8) of the Turkish-active centers hire certified Turkish teachers along with an Imam or a parent-teacher, the remaining centers delegate teaching only to Imams or parents. Imams, the center administrators, and/or their families act as community leaders. All Turkish teachers were at least BA holders. Five teachers (out of 10 Turkish-active schools) have an MA degree, and one teacher has a Ph.D.

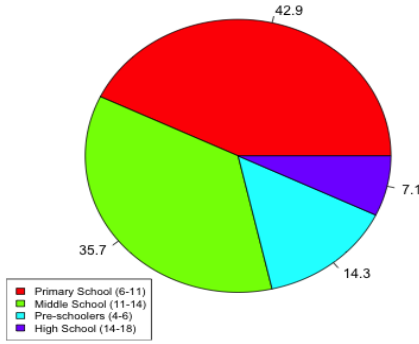
The teachers in the centers' school programs indicated that they mostly use Internet sources and textbooks in their classes. They also prepare materials on their own. In classes other than Turkish, they use DİB (Religious Affairs of Turkey), MEB (National Ministry of Education), and Internet sources which are in English, Arabic, and Turkish. They bring Turkish materials from Turkey. The teachers in the schools find the Turkish language materials that they use highly engaging. In terms of placement, they mostly evaluate their students' proficiency levels depending only on their impressions from conversations with students. They rarely use current or self-prepared proficiency tests.

The teachers in the HL programs teach for several reasons. Their motivations include (a) protecting and maintaining cultural values, (b) contributing to the community's and students' language development, (c) being active in volunteering, (d) earning money, (e) socializing, and (f) being active in teaching. In their own words, they have concerns about Turkish kids losing their language and culture and thus being unable to communicate with their own families. They believe that these children will become more confident individuals if they learn their native language in addition to the societal language. They also think that children who were born in the United States will be able to maintain their connections with their religion, language, history, and culture through learning Turkish. One school administrator indicated that they started a weekend school because they would like to maintain the legacy of Atatürk (the founder of the Modern Turkish Republic).

### Student-related Issues

The respondents indicated that the only space for students' professional Turkish language development is weekend schools since Turkish language courses are not available in public schools. Only one respondent from New York City indicated that their students in the HL program can gain credit for Turkish language proficiency in their public school. Figure 3 shows that the HL programs mostly have primary (42.9%) and middle school-age (35.7%) students. Few schools have pre-schoolers (14.3%) or high school students (7.1%).

Figure 3: Student Profiles



According to respondents' comments, the students learn Turkish to be able to (a) communicate in Turkey during summer breaks; (b) speak and write in a second language besides English; (c) satisfy their families' wishes; (d) communicate with elderly people in their families and with their parents; (e) have good communication within the community and socialize with other Turkish children; and (f) learn more about Turkey culturally, geographically, historically, politically, etc. The respondents claim that students find the course materials highly engaging for their current life.

The students in community-based schools predominantly (75%, n=9) do not intend to take a proficiency test in their HL. Even so, two schools (17%) indicated that their students prepare for proficiency tests held by American institutions, and one school (8%) indicated that their students prepare for the proficiency tests held by Turkish institutions.

### Parental Issues

Based on the respondents' answers, the centers are located half an hour away on average from parents' homes. While 58% (n=7) of the schools have only one-day classes (Saturday or Sunday), 42% (n=5) of the schools have classes on both days (Saturday and Sunday). Respondents claim that parents find class hours sufficient and mostly have positive feedback for schools regarding the content of the classes. However, the parents request content that is more relatable to their children's current lives, and better literacy education.

The centers organize regular religious and community meetings, breakfasts or dinners, film nights, talks, and trips for the parents. The parents contribute to the school in addition to paying tuition by donating money or food, taking responsibility in the organization of activities, and taking on teaching responsibilities.

According to the respondents' notes, parents send their children to weekend schools for a variety of reasons, including (a) sensitivity to children's religious and cultural education, (b) to make a social environment for the child, (c) the center's family-like atmosphere with volunteer teachers who love to teach, (d) the center's contemporary education adhering to Atatürk's principles, and (e) trust in the content of the education and the center itself. On the other hand, some parents do not send their children to these centers for a variety of reasons, including (a) logistical challenges such as living far from the center or schedule conflicts with other activities that students participate in, (b) insufficient number of teachers, and (c) ideological divisions within the community.

### Discussion and conclusion

After people move away from their home country, immigrant children's L1 maintenance and development become an issue for parents. At that point, parents' decisions and enthusiasm are the determining factors in language maintenance. Studies have revealed that home language use alone is

insufficient for developing highly proficient L1 speakers, contrary to the popular belief that HLs may be readily maintained and developed in the home if parents communicate to their children in the HL. Lee & Wright (2014) indicates that “the intergenerational transmission of a language is determined not only by individual parental decisions but also by societal and institutional conditions that influence parental decisions about children’s language behavior”. Lo Bianco & Kreeft Peyton (2013) also indicates that a community must invest simultaneously on Capacity, Opportunity and Desire (COD) to maintain their language in a minority context. In their COD model, Capacity refers to the development of language proficiency through both formal teaching and informal transmission; Opportunity refers to the development of societal arrangements to create domains in which language use is natural; and Desire is the stimulation of individual and collective motivation to actively use the language. Based on these definitions and models in the literature, heritage speakers need a strong community support as well as parental and individual motivation to maintain or improve their proficiency. At that point, community-based HL programs are a social hub that can help maintain and develop proficiency in the home language for children who speak it. These centers are the primary places wherein heritage speakers typically encounter their native language within a formal context although some of the speakers may have the opportunity to enroll in HL classes during their later college years (Coşkun Kunduz, 2022).

The study demonstrates that Turkish community centers are not primarily school organizations. They are first established as a mosque or a cultural center and also offer weekend classes. The majority of the centers in this study (83%, n=10) have active Turkish classes. As in the case of other minority communities, these schools overwhelmingly function within a religious and cultural context and cannot take part in the formal education system in the United States. They are able to focus on literary and linguistic development for only a few hours a week. They are mostly taught on a voluntary and unprofessional basis by parents and community leaders/Imams. Although it is always expected to conduct education in a professional way, this voluntary model in HL school programs’ may even be an important factor in the success of HL education. Despite the constraints of limited hours and resources, these programs remain highly effective in enhancing the HL proficiency of immigrant children. This effectiveness can be attributed to the active participation of parents and community members, which fosters a supportive and cohesive environment within these educational institutions. This finding is supported by respondents in the present study and is also evident in previous research conducted by Lee and Wright (2014) and Shibata (2000).

According to the data in Table 1, program enrollments are low in these programs when compared to the immigrant population in the region where the centers are located. Even though the centers organize various events to increase enrollment, they mostly have a few classes, and teachers have limited experience with teaching. They aim not only to attract children but also to enrich the native language awareness of the parents. These two-way efforts are critical in maintaining HL because of the importance of formal education and parental attitudes on maintaining HL skills. This practice is consistent with the recent research that stresses the importance of strong parental support in HL proficiency (Rothman et al., 2016). In a similar vein, Li (2006) concludes in her study that “parents who value maintaining and developing a language and emphasize the need to continue speaking the language often foster a positive influence on the children’s perception of that language”.

HL programs follow a service-oriented model, aiming to ensure accessibility to all families, irrespective of their financial circumstances, by offering either free or low-cost participation options (Lee & Wright, 2014). This survey demonstrates that Turkish community centers’ main source of income is tuition and donations from parents and homeland institutions. They spend their funds overwhelmingly on teacher

salaries and material costs. Although in some schools non-professional parents teach, Turkish HL programs mostly have certified teachers, which allows them to deliver higher-quality education.

The preservation of language, religion, and culture, which contribute to one's identity, holds significant importance for teachers, administrators, and parents. Teachers also have professional motivations, such as securing employment opportunities. The National Heritage Language Survey (NHLS) demonstrates a similar variety of goals in learning HLs (Carreira & Kagan, 2011). This variety of purposes for enrolling in community-based schools poses challenges in devising a cohesive curricular or instructional approach. As Lee & Wright (2014, p. 139) explain "In some local contexts, where there is a greater presence of learners who mainly desire a stronger connection to their ethnic identity, identity-based approaches that emphasize the socio-psychological needs of HL speakers in their curricula and instruction may be more applicable. On the other hand, in communities where the use of the HL is vibrant, proficiency-based approaches that call for greater sensitivity toward sociolinguistic differences across HL dialects may be better received".

Since the only way to gain access to the social world in the host country is to learn the dominant language, the HL speaking children and their parents often tend to give more importance to the dominant language in the larger society. In the United States, they mostly give emphasis to the improvement of English skills and this happens at the expense of Turkish skills. English as a second language (ESL) classes taught in public schools also foster the language shift (Li, 2006). Thus, community-based schools have a critical role at this point in creating social opportunities to use the HL and increase the students' motivation to learn it. Practitioners in community centers (teachers, administrators and parents) should not only focus on formal teaching, but also on creating opportunities to use the language in natural contexts, as well as encouraging families to actively use the language (Lo Bianco & Kreeft Peyton, 2013). For that reason, the HL programs mostly try to create attractive course content. In the findings of this study, parents' requests for more attractive course materials from teachers demonstrate this need for their children.

Considering that the dominant age group in Turkish HL programs is primary school-age children, it is quite critical that these children develop a positive attitude towards Turkish. The studies indicate that the experience of a good community school improves a positive attitude for the children in their later life. For example, Li (2006) and Shibata (2000) stress that child heritage speakers who attend classes in weekend schools or speak their HL fluently tend to develop more positive views of the language and ethnicity, be more self-confident, and have ambitious future plans. As the findings of this study put forth, the Turkish diasporic community is scattered across small towns in the United States, and ethnolinguistic vitality is low. Children have limited opportunities to use their heritage language (HL) beyond the confines of their homes. The rapidity of the language shift towards English in such contexts often results in the eventual erosion of the children's proficiency in their first language. Consequently, the support provided by families and organized community schools becomes indispensable in order to sustain the heritage language.

Compared to other countries with major Turkish communities such as Germany, Turkish has been less valued in the United States educational system. For example, while Turkish students in Germany can take Turkish classes in state schools or study in bilingual programs (Bayram, 2015), Turkish students in the United States do not have this opportunity (Evcen, 2020). Only one Turkish school program in this study indicated that the students can receive credit from their public schools for attending HL courses in weekend schools. Indeed, the support of community centers is not only beneficial for immigrant

communities but also contributes to the host country's economy as a natural resource (Shibata, 2000). Heritage speakers are individuals with the potential to be proficient in both languages, establish international connections, work in high-quality jobs, and serve as ambassadors between their host country and home country.

Immigrants move the social diversity of their home countries to their new countries (Bayram & Wright, 2016b; Doomernik, 1995). The findings from my survey indicate that Turkish community centers manifest distinct ideological perspectives. In the United States, while certain schools prioritize religious education, often associated with mosques, there are also schools that focus exclusively on secular cultural education. The selection of a community center by parents aligning with their ideological beliefs leads to ideological divisions within the Turkish community, thereby influencing the formation of alliances and enrollment patterns in these centers. Evcen's (2020) study on Turkish heritage language education in the United States associates the divisions within the Turkish community with societal polarization in Turkey, yet her analysis of polarization remains superficial, as she categorizes Turkish-American society into only secular and religious individuals. However, just like in Turkey, the Turkish community in America is too diverse to be divided into such simplistic categories. While some families prioritize their children learning Turkish without emphasizing religious education, others desire their children to learn both their language, culture, and Islam. Even within these two groups, there are numerous subgroups and formations. Turkish mosques serve as typical community centers in this regard. These mosques are established through community donations, and individuals gather there for socializing, worship, and education. Additionally, they collaborate with the Turkish government, and imams sent from Turkey reside in the United States for approximately five years to provide education and leadership to the community. In this study, all the weekend schools where data was collected and that provided religious education were of this kind of mosques.

## Recommendations

### For practitioners:

- Practitioners in community centers (teachers, administrators and parents) should not only focus on formal teaching, but also on creating opportunities to use the language in natural contexts, as well as encouraging families to actively use the language. Since students in the community centers are overwhelmingly of primary-school age, practitioners should also keep in mind that it is quite critical to develop a positive attitude towards HL at these age groups.
- Teachers in these centers can improve their teaching skills by attending certificate programs or workshops on HL pedagogy; the United States has rich resources in that sense. The events organized by Coalition of Community-based Heritage Language Schools (<https://www.heritagelanguageschools.org/coalition>) or National Heritage Language Resource Centers (<https://nhlrc.ucla.edu/nhlrc/home>) could be helpful. The community centers administrators can also apply for Presidency for Turks Abroad and Related Community's Anatolia Weekend Schools Project (<https://www.ytb.gov.tr/en/abroad-citizens/anatolia-weekend-schools>) and use the curriculum prepared for Turkish child heritage speakers.
- The community-based HL programs primarily meet the capacity development need by delivering formal teaching in HL. However, as the findings of this study demonstrate, there is a strong need to create more opportunities for heritage speakers to use their HLLs and to improve



their motivation. Even though Turkish community-based HL programs organize activities to meet the last two conditions, establishing a strong community-based HL program requires stronger collaboration among public schools, the educational system, community centers, and government institutions. In order to reach their goals, Turkish community centers must collaborate with each other and with nationwide resource centers, such as the Coalition of Community-based Heritage Language Schools (<https://www.heritagelanguageschools.org/coalition>).

### For policy-makers:

- Community centers serve as a social and educational hub for immigrant families. They bring families together and help them educate their children in their home language. These centers emerge as an important space responding to immigrant families' needs in maintaining their home culture and language. They are critical not only for maintaining home culture and language, but also for immigrants' adaptation to the host country. Gathering in these centers, families share their problems with other families and facilitate each other's integration to the new country. Host countries should value these centers, viewing them as contributors to a multicultural and integrated society. Educational systems should also value the Turkish language both within and outside of the formal school system.
- Although the voluntary organization of community centers has the advantage of creating a social climate, it can be a disadvantage for its community-based HL program function. These centers conduct their HL education mostly through untrained parents. Moreover, they do not have scientifically informed materials. Therefore, policy-makers who are working on immigrants and heritage speakers should invest in the development of attractive and pedagogical materials and hiring qualified teachers.

### For researchers:

- Home language input and differences in literacy and formal education with the onset of schooling plays a critical role in shaping HL outcomes (Kupisch & Rothman, 2018). Community centers provide children input in their home language. They are also the only spaces for immigrant children's advanced language development. These centers provide immigrant families and their children with societal, cultural and educational experiences. However, we still know little about the exact function of these centers in shaping HL proficiency. Further studies that investigate social, cultural, and educational dimensions of these centers separately and examine the exact role of each component in HL competence are strongly needed. As emphasized in this study, there is a strong need for research examining the effect of capacity, resources, and motivation factors on HL proficiency.

### Acknowledgments

I would like to send my special thanks to Leyla Zidani-Eroglu who first encouraged me to conduct this survey. I'm also grateful to Joy Peyton for reading the first draft of this paper and providing me with helpful feedback.

### References

- Aberdeen, T. (2016). Six things you might not know about Heritage Language Schools. *Language Issues*, 27(1), 13–20.
- Balgamış, D., & Karpat, K. (Eds.). (2008). *Turkish Migration to the United States: From Ottoman Times to the Present*. University of Wisconsin Press. <https://uwpress.wisc.edu/books/4434.htm>
- Bayram, F. (2015). Miras Dil Olarak Göçmen Türkçesi: Yeni Bir Kuramsal Yaklaşım. *Dede Korkut The Journal of International Turkish Language & Literature Research*, 8, 8–34. <http://dx.doi.org/10.25068/dedekorkut65>
- Bayram, F., Rothman, J., Iverson, M., Kupisch, T., Miller, D., Puig-Mayenco, E., & Westergaard, M. (2019). Differences in use without deficiencies in competence: Passives in the Turkish and German of Turkish heritage speakers in Germany. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(8), 919–939. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1324403>
- Bayram, F., & Wright, C. (2016). Turkish Heritage Language Acquisition and Maintenance in Germany. In R. Latiner Raby & E. J. Valeau (Eds.), *Handbook of Comparative Studies on Community Colleges and Global Counterparts* (pp. 1–22). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-38893-9\\_49-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-38893-9_49-1)
- Carreira, M., & Kagan, O. (2011). The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for Teaching, Curriculum Design, and Professional Development: The Results of the National Heritage Language Survey. *Foreign Language Annals*, 44(1), 40–64. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01118.x>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed). Routledge.
- Compton, C. J. (2001). Heritage Language Communities and Schools: Challenges and Recommendations. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage Languages in America Preserving a National Resource* (pp. 145–165). Center for Applied Linguistics.
- Coşkun Kunduz, A. (2022). Heritage Language Acquisition and Maintenance of Turkish in The United States: Challenges to Teaching Turkish as a Heritage Language. *Dilbilim Dergisi / The Journal of Linguistics*, 0(38), 41–60. <https://doi.org/10.26650/jol.2022.1129254>
- Doomernik, J. (1995). The institutionalization of Turkish Islam in Germany and The Netherlands: A comparison<sup>1</sup>. *Ethnic and Racial Studies*, 18(1), 46–63. <https://doi.org/10.1080/01419870.1995.9993853>
- Evcen, O. (2020). *The role of schooling for heritage language learners: A case study of Turkish heritage speakers* [Doctoral Dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign]. <https://hdl.handle.net/2142/109597>
- Fishman, J. A. (2014). Three Hundred-Plus Years of Heritage Language Education in the United States. In T. G. Wiley, J. K. Peyton, D. Christian, S. C. K. Moore, & N. Liu (Eds.), *Handbook of Heritage, Community, and Native American Languages in the United States* (1st ed.). Routledge.
- Kupisch, T., & Rothman, J. (2018). Terminology matters! Why difference is not incompleteness and how early child bilinguals are heritage speakers. *International Journal of Bilingualism*, 22(5), 564–582. <https://doi.org/10.1177/1367006916654355>
- Lee, J. S., & Wright, W. E. (2014). The Rediscovery of Heritage and Community Language Education in the United States. *Review of Research in Education*, 38(1), 137–165. <https://doi.org/10.3102/0091732X13507546>
- Leeman, J. (2015). Heritage Language Education and Identity in the United States. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 100–119. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000245>
- Li, G. (2006). Bilingual and trilingual practices in the home context: Case studies of Chinese-Canadian children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(3), 355–381. <https://doi.org/10.1177/1468798406069797>

- Lo Bianco, J., & Kreeft Peyton, J. (2013). Introduction: Vitality of Heritage Languages in the United States: The Role of Capacity, Opportunity, and Desire. *Heritage Language Journal*, 10(3), i–viii. <https://doi.org/10.46538/hlj.10.3.1>
- Luk, G., & Grundy, J. G. (2022). The Importance of Recognizing Social Contexts in Research on Bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1–3. <https://doi.org/10.1017/S1366728922000177>
- Rothman, J., & Treffers-Daller, J. (2014). A Prolegomenon to the Construct of the Native Speaker: Heritage Speaker Bilinguals are Natives Too! *Applied Linguistics*, 35(1), 93–98. <https://doi.org/10.1093/applin/amto49>
- Rothman, J., Tsimpli, I. M., & Pascual y Cabo, D. (2016). Formal linguistic approaches to heritage language acquisition: Bridges for pedagogically oriented research. In D. Pascual y Cabo (Ed.), *Advances in Spanish as a heritage language* (pp. 13–26). John Benjamins.
- Shibata, S. (2000). Opening a Japanese Saturday School in a Small Town in the United States: Community Collaboration to Teach Japanese as a Heritage Language. *Bilingual Research Journal*, 24(4), 465–474. <https://doi.org/10.1080/15235882.2000.10162778>
- Uludağ, A. (2011). *Turkish heritage language schools in the United States* (Heritage Brief Collection, pp. 1–5). Center for Applied Linguistics. <https://www.cal.org/heritage/research/briefs.html>

## 28. Eğitim ve sosyal faaliyet olarak Doğu Anadolu Halkevlerinde kayak sporu

Abdulaziz KARDAŞ<sup>1</sup>

Abdulhamit DENİZ<sup>2</sup>

**APA:** Kardaş, A. & Deniz, A. (2023). Eğitim ve sosyal faaliyet olarak Doğu Anadolu Halkevlerinde kayak sporu. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 472-486. DOI: 10.29000/rumelide.1316210.

### Öz

Halkevleri, cumhuriyet değerlerini ve yapılan inkılabları halka anlatmak ve onlara benimsetmek amacıyla açılan kurumlardır. Cumhuriyet döneminde halkevleri vasıtasıyla yeni bir toplum oluşturulmaya çalışılmış ve bu amaçla yurdun en ücra köşelerinde yaşayan vatandaşlara ulaşım istenmiştir. Halkevlerinin kuruluşunda dokuz şube halinde örgütlenmesi öngörülmüştür. Bu şubelerden olan spor şubesi, çeşitli spor dallarını halka tanıtmak, halkta spor merakını uyandırma ve birlikte hareket etme duygularının yerleşmesini sağlamaya çalışmıştır. Halkevleri spor faaliyetleri ile bireyin yetenek ve kapasitesinin gelişmesi, sağlıklı bir toplumun oluşmasına katkıda bulunmaya önem vermiştir. Halkevlerinin önemli spor dallarından olan kayak, bireyin gelişimine katkı sağladığı gibi ona çetin doğa koşullarıyla mücadele etmeyi öğretmektedir. Çetin doğa koşullarının yaşandığı alanlardan biri Doğu Anadolu Bölgesi'dir. Yoğun kar yağışı ve uzun süre kar altında kalması nedeniyle bölgede kayak sporu gelişmiştir. Burada kayak sporunun gelişmesinde halkevlerinin planlı çalışması önemli rol oynamıştır. Halkevleri, Cumhuriyet Halk Partisi Genel Sekreterliği başta olmak üzere ilgili kurumlarla işbirliği yaparak, kayak müsabakaları düzenlemiştir. Kayak sporcuları aldıkları eğitim ve katıldıkları müsabakalar sonunda tecrübe kazanmış ve herhangi bir ulaşım aracından yararlanmadan kayaklarını kullanmaya başlamışlardır. Sporcular kış aylarında yolları kapanan köylülere kayaklarıyla yardım etmiş ve günlük yaşamlarında kayakları bir vasıta olarak kullanmışlardır. Sporcular kayaklarını doğal afetlerde yolların kapanması sonucu ulaşım engelini ortadan kaldırma, sınır bölgelerindeki kaçakçılık faaliyetlerini önleme, yetenekli gençleri hazır hale getirme ve yurt savunmasında bu spordan yararlanma vasıtası olarak kullanmışlardır. Bu bağlamda Doğu Anadolu'nun bütün şehirlerinde kurulan halkevleri ve halkodalarında kayak sporuna önem verilmiştir. Halkevleri kayak sporu ile ilgili talepler Cumhuriyet Halk Partisi Genel Sekreterliği'ne bildirilmiş ve imkânlar dairesinde sekreterlik vasıtasıyla giderilmeye çalışılmıştır. Kayak sporunu modern koşullarda yapmak gayesiyle kayak evleri yapılmış ve buralarda verilen eğitimler yoluyla iyi derecede kayak bilen sporcular yetiştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, halkevleri, Doğu Anadolu, spor, kayak

1 Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Tarih ABD (Van, Türkiye), a.kardas@yyu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3343-2745 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.04.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316210]

2 Doktora Öğrencisi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Van, Türkiye) hamitdeniz0432@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7832-1304

## Skiing in Eastern Anatolia Community centers as an educational and social activity

### Abstract

Community Centers are institutions opened to explain the values of the republic and the reforms made to the public and to make them adopt it. In the Republican era, a new society was tried to be created through community centers and for this purpose, it was aimed to reach the citizens living in the most remote corners of the country. It was envisaged that the Community Centers would be organized in nine branches. The sports branch, which is one of these branches, has tried to introduce various sports branches to the public, to arouse sports curiosity in the public and to ensure that the feelings of acting together are settled. Community Centers gave importance to contribute to the development of the talent and capacity of the individual and the formation of a healthy society through sports activities. Skiing, which is one of the important sports branches of community centers, not only contributes to the development of the individual, but also teaches him to struggle against harsh natural conditions. One of the areas where harsh natural conditions are experienced is the Eastern Anatolia Region. Due to heavy snowfall and being under the snow for a long time, skiing has developed in the region. Here, the planned operation of the community centers played an important role in the development of skiing. Community Centers organized ski competitions in cooperation with relevant institutions, especially the General Secretariat of the Republican People's Party. Ski athletes gained experience at the end of the training they received and the competitions they participated in and started to use their skis without using any means of transportation. Athletes helped the villagers whose roads were blocked during the winter months with their skis and used them as a tool in their daily lives. Athletes used their skis as a means of removing the transportation barrier as a result of the closure of roads in natural disasters, preventing smuggling activities in the border regions, preparing talented youth and benefiting from this sport in the defense of the country. In this context, importance was given to skiing in the community centers and community rooms established in all cities of Eastern Anatolia. Demands related to community centers skiing were reported to the General Secretariat of the Republican People's Party and tried to be resolved through the secretariat in the department of possibilities. Ski houses were built in order to practice skiing in modern conditions, and athletes who knew how to ski well were trained through the trainings given there.

**Keywords:** Education, community centers, Eastern Anatolia, sports, ski

### Giriş

Spor, tarih boyunca nesillere sağlık kazandıran, onların bilgi ve becerilerini artıran bir faaliyet alanı olarak kabul edilmiştir. Bireyin yetenek ve kapasitesinin gelişmesinde rol oynayan spor, sağlıklı toplumların oluşmasına da katkı sağlar. nemli spor dallarından olan kayak, bireyin gelişimine katkı sağladığı gibi ona etin doğa koşullarıyla mücadele etmeyi öğretmektedir.

Kayak insanların karlı bölgelerde yaşamaya, avlanmaya ve seyahat etmeye mecbur oldukları dönemlerden beri vardır. (Servet-i Fünun, 20 şubat 1936.s.12.). Kış koşullarında karda kayabilmek amacıyla zorunlu ihtiyaçtan kaynaklı ve bugünkü kayağa benzer bir aracın tarihten önce kullanıldığı bilinmektedir. Çin kaynaklarına göre kayak sporu eski Türkler tarafından icat edilmiştir. Bu konuda Akşam Gazetesi'nin 18 Aralık 1938 tarihli yazısı şu şekildeydi; "Milattan binlerce asır önce uzak doğuda

*yaşayan Türkler, buzlar üzerinde tahta at ismini verdikleri ayaklarla yürür, bunlarla geyik avına çıkarlardı. Daha iyi kayması için bu tahta atların altına beygir derisi gererlerdi”* (Akşam, 18 Aralık 1938.s.5.).

Avrupa’da kayak sporunun ilk kullandığı yerin İskandinavya olduğu sanılmaktadır. Norveç’te bunun spor olarak yayılması ise XVIII. yüzyılda olduğu tahmin edilmektedir. Kayağın Avrupa’da yaygın halk sporu haline hale gelmesi I. Dünya Savaşı’ndan sonra olmuştur (Ulus, 3 Mart 1935. s.5.). Türkiye’de bu spor için çok uygun ve doğal yerler olmasına rağmen 1932’ye kadar bununla ilgilenen pek olmamıştır. 1933’ten sonra yavaş yavaş bu heves uyanmaya başlamış ve dağcılık heyetleri oluşturulmuştur (Hâkimiyet-i Milliye, 30 Eylül 1933.s.3.). Dağcılık heyetleri ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın dağcılık ve kayak sporu hakkında verdikleri eğitim kursları ve düzenledikleri müsabakalar ile Türkiye’de de kayak sporu gelişmeye başlamıştır (Ulus, 1 Şubat 1944.).

Türkiye Atletizm Antrenörlüğü, 23 Mart 1933’te Türkiye’de Yapılacak Kayak Sporları Teşkilâtı Hakkında Rapor yayınladı. Bu rapora göre son 10 yılda Avrupa’nın her tarafında kayak sporunun yapıldığı ve bu sporun yayılması için birçok sebebin olduğu belirtilmiştir. Raporda, kayak sporunun çok doğal beden hareketlerinden oluştuğu, vücudun bütün organlarını çalıştırdığı, tozsuz dağ havasının vücudu yenilediği, kalp ve insan sağlığı açısından oldukça yararlı olduğu ifade edilmiştir (BCA.490.01.1101.23.1.). Raporda kar yağışının olduğu bütün bölgelerde kayak sporunun icra edilebileceği, bunu yapmak için gerekli olan malzemelerin Türkiye’de ucuz olarak üretilebileceği vurgulanmıştır. Raporda ayrıca kayak sporu için eğitim kurslarının açılması, gerekli görülen alanlarda uzun direkler dikilmesi gerektiği belirtilmiş ve bu sporun tatil, dinlenme, turizm amacıyla da yapılabileceği vurgulanmıştır. Bunun için Türkiye’de bir kayak spor kolu faaliyetine başlanarak en kısa sürede kayağın, bir halk sporu haline getirilmesinin önemine değinilmiştir (BCA.490.01.1101.23.1.).

Kayak sporunun Türkiye’de ve özellikle Doğu Anadolu Bölgesi’nde gelişmesinde halkevleri ve halkodalarının rolü büyüktür. Bu kurumların planlı ve etkili çalışmalarıyla kayak sporu gelişmeye başlamıştır. Kuvvet ve yetenek gerektiren kısmi olarak tehlike oluşturabilen, dağ ve kış sporu olan kayak, ülkenin ve bölgenin şartları ölçüsünde gerçekleştirilmiştir (Olgun, 2019:73). Bu bağlamda Doğu Anadolu Bölgesi’nde kayak şampiyonluğu düzenlenmiş, Doğu grubuna dahil olan bölgeler arasında 18 kilometrelik kayak yarışması yapılmıştır. Yarışmalarda dereceye girenler Uludağ’da yapılacak kayak müsabakalarına katılmaya hak kazanmışlardır (Tanin, 11 Mart 1945. s.8.). Türkiye’de ilk kez Uludağ’da düzenlenen ulusal kayak birinciliği müsabakalarına Doğu Anadolu Bölgesinden Kars Sarıkamış kayakçıları katılmaya hak kazanmıştır. Müsabakaya kadın ve erkek kayakçılar birlikte katılmışlardır (Son Posta, 3 Mart 1946.s.8.).

Bu dönemde Türk kayak sporcuları uluslararası mahiyette düzenlenen müsabakalarda da katılmaya başlamıştır. Almanya’da yapılacak olan uluslararası kayak müsabakaları için müsabakaya katılacak olan Türk kafilesinin yol ve yemek masrafları için Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakı Umumi Reisliği’nin istediği 2.500 Liralık döviz, İcra Vekilleri Heyeti’nin 11 Ocak 1936’daki oturumunda onaylanmıştır (BCA.030.18.01.02.61.2.15.). 1947’de İsviçre’de yapılan kayak olimpiyatına Türkiye ile birlikte 27 ülke katılmıştır (Ulus, 20 Aralık1947.s.6.). Ayrıca Fransa ve İtalya’da yapılacak kayak olimpiyatlarına katılacak sporcuları seçmek için Erciyes’te Milli Takım Kayak Seçmeleri yapılmıştır. Bunun sonunda Erzurum’dan Tahsin Modoğlu, Lütfi Avcıoğlu ve Sarıkamış’tan Osman Yüce ile Cevdet Çakar seçilmişlerdir (Son Posta, 14 Ocak 1950.s.6.). Çalışmalar için Milli Takım Antrenörü Avusturyalı August Mayer’in Erzurum ve Sarıkamış’ın içinde bulunduğu ikinci yasak bölgeye girmesine Genelkurmay’ın

uygun görüşü ve İcra Vekilleri Heyeti'nin 4 Şubat 1949 tarihli kararıyla gerekli izin verilmiştir (BCA.030.18.01.02.118.96.5).

### 1. Halkevlerinde spor ve kayakçılığın amacı

Halk evlerindeki bütün çalışmaların amacı ve konusu halk olup, oralarda elde edilen her başarı bir taraftan rejimin halka doğru kazandığı bir zaferi, öte taraftan halkı ileriye bir adım daha yaklaştırmannın inancını dile getirmek olmuştur. Türkiye'nin kurucu kadrosu tarafından milli bir kültür oluşturmak ve halka Cumhuriyet'in ilkelerini öğretmek hedeflenmiştir (Yılmaz, 2011:93). Cumhuriyet yönetimi halkevleri ve halkodaları vasıtasıyla faaliyetlerini ve çağdaş bilimi aydınlar aracılığıyla yurdun dört bir tarafına yaymıştır (Kardaş, 2014:411-444).

Halkevlerinde muvaffak olmuş her konferans, her konser her çeşit spor çalışmasının asırlarca geri bırakılan halkın, bir seviyeden başka bir seviyeye, geri bir düşünceden ileri bir dünya görüşüne yüceltileceği savunulmuştur. Bu vazifenin her geçen gün daha iyi başarıyla sonuçlandığı, köy okulları, şehir okulları, üniversiteler ve halkevleriyle çağdaş milletlerden biri olmanın önemi vurgulanmıştır. Okulun ve üniversitenin ulaşamadığı yerlere yetişmek, örgün eğitimden mahrum kalmış bireylere halkevleri ve halkodaları teşkilatlanmasını gerçekleştirmek amaçlanmıştır (Ulus, 25 Şubat 1945.s.5.).

Halkevlerinin kuruluşunda 9 Şube halinde örgütlenmesi öngörülmüştü. Bu şubeler şöyle belirlenmişti: 1) Dil, Edebiyat, Tarih, 2) Güzel Sanatlar, 3) Temsil (Tiyatro ve Seyirlik Oyunlar), 4) Spor, 5) Sosyal Yardım, 6) Halk Dershaneleri ve Kurslar, 7) Kütüphane ve Yayın, 8) Köycülük, 9) Müze ve Sergi (CHF Halkevleri, 1932, s.5; CHF Halkevleri, 1934, s.11-14; On Beşinci Yıl, 1938, s.15-17). Ancak her halkevinde bu şubelerin hepsinin bulunması şart değildi. Bölgenin durum ve özelliklerine göre üç şubenin açılması yeterli görülmüştü (Halkevleri İdare, 1940, s.4).

Halkevleri kültür yuvalarında ilk olarak kış sporlarını ve bunların en başına gelen kayak sporunu ele almak önemli bir husus olmuştur. Özellikle yurdun Doğu bölgelerinin uzun müddet kar altında kalması bunda etkili olmuştur. Bu sebeple halkevlerine 1000'e yakın kayak malzemesi dağıtılmış. Böylece gündün güne sayıları çoğaltılarak kayak sporu geniş bir alana yayılmıştır. Halkevleri arasında düzenli ve metotlu bir çalışma planı ile iyi bir işbirliği kurulduğu gibi halkevleri gençliğini birbirleriyle tanıştırmışlardır. 1945'te halkevleri gençliğinin birbiriyle tanışması amacıyla kayak sporu üzerine üç büyük yarış yapılmıştır (Ulus, 23 Ocak 1945.).

Bu bağlamda Sarıkamış'ta toplanan ve kardeşlik havası içinde çalışarak yarışan 8 halkevinin kayakçıları arasında yapılan toplantı ve müsabakalar buna örnektir. Bu amaçla ilerleyen yıllarda daha fazla kayak malzemesi tedarik edilerek halkevleri ile halkodalarının işbirliği sayesinde oldukça iyi sonuçlar elde edilmiştir. Yapılan çalışmalarla Doğu Anadolu Bölgesinde kayak sporu yadırganmayan, sevilen ve kolaylıkla kullanılan bir vasıta haline dönüşmüştür. Slogan olarak; "*Köylümüze de çarığı ve pabucu gibi kayağı sevdirmek ve kullandırmak için bunun daha da kökleşmesine fasilasız çalışmak azmindeyiz. Çünkü Bütün millet gençliğinin sağlığına neşesini olduğu kadar yurt savunmasında da her sporda daha faydalı olduğuna tamamen inanmış durumdayız*" (Ulus, 25 Şubat 1945.s.5.) ifadeleri sıkça kullanılmıştır. Kayak sporunun önündeki engelleri kaldırarak bu sporun gelişmesine katkıda bulunmak amacıyla fabrikalarda paten üretimine başlanmıştır.

CHP Genel Sekreteri Kırklareli Milletvekili N. Kansu, halkevleri ve halkodaları çalışmalarını ile kayak faaliyetlerinin hedeflerini 21 Aralık 1944'te şu şekilde açıklamıştır: "*Kayak malzemesine sahip olan ve*

*kar vaziyeti bulunan her halkevi her tatil gününden faydalanarak kendi bölgesinde kendi evi kayakçılarınun geniş ölçüde toplanmasını ve bir arada çalışmasını sağlayacaktır. Halkevlerimizin bütün kayak malzemesinden topluca faydalanmak, öğrenme ve öğretme fırsatlarını kolaylaştıran sporu mümkün olduğu kadar teşvik edecektir. En yakın köylerden başlamak üzere mümkün olan bütün köylere kayak gezileri tertiplenecektir. Özellikle köycülük kolu üyelerinin bu gibi kayak gezilerine katılmaları sağlanacaktır. Kayağı çarığı gibi sevdirmek ve tanıtmak ancak köylünün kendi gözüyle ve düşüncesiyle kayağın faydasını ona göstermekle mümkündür. Aynı zamanda bu topraklar üzerinde kayak gezileri halkevi kayakçılarımızın hem idmanlarını çoğaltacak hem de kişinin komşu köylerle irtibatını arttıracaktır. Halkevlerimizin uzman kayakçıları arasında kendi bölgeleri içinde uygun gördükleri zorlu geçitleri ve tepeleri aşma kabiliyetleri ile cesaretleri teşvik edilecektir” (BCA.490.01.1101.22.1.).*

Cumhuriyet hükümetleri, kayak sporundan yararlanarak üstün başarılı ve yetenekli gençleri yurt müdafaası için hazır hale getirme ve yurt savunmasında bu spordan yararlanmayı da amaçlamışlardır. Bu doğrultuda Erzurum bölgesinde -20 derecede askeri tatbikatlar yapılmış, Kara Kuvvetleri Komutanı Orgeneral Şükrü Kanatlı, Erzurum'daki Ordu Komutanı Orgeneral Nurettin Baransel, Korgeneral Osman Güray, generaller ve yüksek rütbeli subaylarla basın mensupları bu tatbikatları izlemişlerdir. Tatbikatlarda kayak birlikleri ile en modern silahlar kullanılmıştır (Akşam, 21 Şubat 1952.s.1.).

Bu dönemde vatandaşların çevrelerindeki halkevi kayakçıları ile buluşma, tanışma, çalışma fırsatları aranmış, herhangi bir ulaşım aracından yararlanmadan kayaklarını kullanarak gruplar oluşturulmuştur. Onların çevre köy veya bölgelerde buluşmaları sağlanmıştır. Kendi bölgesinde çalışmalarının dışında diğer halkevlerinin bilinen kayakçılarınun toplanıp bir arada çalışmaları, birbirlerinin tecrübelerinden yararlanmaları sağlanmıştır. Bu amaçla 1945 yılı kayak mevsimi programında Erzurum, Hasankale, Aşkale, Kars, Göle, Sarıkamış Halkevlerinin yetenekli kayakçıları 27 Ocak 1945'te Sarıkamış'ta toplanmışlardır (BCA.490.01.1101.22.1.).

Halkevlerinin çalışma şartlarını, genel durumlarını takip etmek amacıyla CHP Genel Sekreterliği, halkevlerinin kendi bölgelerinin özelliklerini, kayağa ne kadar uygun olduklarını, ne gibi zorluklarla karşılaştıklarını bildiren detaylı rapor hazırlayıp bunu genel sekreterliğe yollamalarını istemiştir. Erzurum, Muş, Elazığ bölge müfettişleri konu ile ilgili yazıyı Kars, Sarıkamış, Erzurum, Van, Bitlis, Muş, Karaköse, Pasinler, Oltu, Aşkale, Erziş, Ahlat, Bulanık, Doğubayazıt, Tutak, Ardahan, Hizan, Elazığ, halkevleri ile Patnos halkodası idare heyetlerinin dikkatine sunmuştur (BCA.490.01.1101.22.1.).

## 2. Doğu Anadolu Bölgesinde kayak faaliyetleri

### 2.1. Ağrı Halkevlerinde kayak faaliyetleri

CHP Genel Sekreterliği, 21 Aralık 1944'te Ağrı Halkevi Reisliği'den halkevi bünyesinde yapılan kayak sporu hakkında bir rapor talep etmişti. Bunun üzerine Ağrı Halkevi Reisliği hazırladığı raporunda: Halkevlerine bağlı kayakçıların spor kolu başkanlığı gözetiminde haftada iki gün toplu halde çalışma yaptıklarını, 36 adet kayak malzemelerinin bulunduğu yer verilmiştir. Raporda, Ağrı'da bu spora karşı ilginin oldukça fazla olduğu, talebin çok fazla olmasından dolayı müracaatların sıraya konulduğu, gençlerin vücut yapılarının soğuğa karşı dirençli, nefes kabiliyetlerinin kış sporlarına karşı oldukça elverişli olduğu belirtilmiştir. 1943 yılında öğretilimsiz olarak oluşturulan kayak sporu ekibinin Erzurum'da gerçekleştirilen Türkiye birincilik müsabakalarında derece aldıkları ifade edilmiştir. Raporda ayrıca üç yıl boyunca eğitim alan ve kayak takımında yer alan gençlerin askere alınmasından



ötürü halkevi çevresinde bulunan diğer muhitlerdeki gençlerden yeni ekip oluşturmaya çalışıldığı vurgulanmıştır (BCA.490.01.1101.22.1.).

Ağrı Halkevi Reisliği tarafından hazırlanan raporda halkevinin önemli faaliyet alanlarından olan kayak sporuna halkın da yoğun ilgi gösterdiğine yer verilmiştir. Raporda, hafta sonları düzenlenen kayak müsabaka ve gösterilerini seyretmek üzere sayıları 250 ile 500 arasında değişen bir seyirci kitlesi, soğuk havaya rağmen kayak alanını doldurdıkları belirtilmiştir. Raporda ayrıca bölgede kış mevsiminin uzun sürdüğü, yaklaşık 3 metre karın yağdığı, sağlanan kayak malzemesinin yetersizliğine yer verilmiş ve bunun bir takım zorluklar doğurduğu vurgulanmış. Buna rağmen köylülerin günlük bilgileri ile imal ettikleri daire şeklindeki tahtaları ayaklarına takarak değnek yardımıyla kayak yaptıkları ve karşı köylere bu şekilde ulaşım sağladıkları ifade edilmiştir (BCA.490.01.1101.22.1.).

Ağrı Halkevi Reisliği, Sekreterliğe malumat verdikten sonra şu taleplerde bulunmuştur: *“Daha önce kayak sporunu hayretle karşılayan köylüler şimdi çocuklar gençler ile benzer kayak malzemeleri icat ederek kullanmaya başlamışlardır. Bu şekilde ihtiyaç olan kayak malzemeleri bize kâfi gelmektedir. Gençlerimizin heveslerini arttırmak ve ülke savunmasında lüzumlu görülen bu sporu bütün zorluklara rağmen geliştirerek ve müsabakalar düzenleyerek devam ettiriyoruz. Halkevimizin yıldönümü de geniş programlı bir kayak müsabakası hazırlanmış temsil kolu ile spor kolu üyelerinin ortak ekibi Eleşkirt kazasına giderek kayak müsabakası yapmıştır. Bütçemizin yetersiz olması sporcularımızın herhangi bir işte çalışması sebebiyle çevre halkevi kayakçıları ile temas sağlamamız yetersiz oluyor. Malzeme yetersizliğine rağmen çevre illerden kayak spor faaliyetlerimiz geride değildir. Kayak alanında üstün kabiliyetli gençlerimiz çalışmalarına devam etmekte sonraki yıllar için büyük umut vaat etmektedir çalışmalarımızın daha verimli olabilmesi için ihtiyacımız olan 150 çift kayak malzemesinin temini spor açısından yararlı olacaktır”* (BCA.490.01.1101.22.1.).

Karaköse Halkevi, meraklı ve ilgili bir seyirci kitlesi önünde kayak müsabakaları tertip etmiştir. Vali ile komutanların da takip ettikleri bu müsabakalarda dereceye giren sporculara ödül verildi (Tanin, 22 Şubat 1945. s.7.). Karaköse Halkevi, kayak faaliyetleri için zaman zaman malzemeye ihtiyaç duymuş ve CHP Genel Sekreterliği’nden malzeme talebinde bulunmuştur. Doğubayazıt Halkevi Reisi Hakkı Tanrıverdi, 9 Kasım 1945’te CHP Genel Sekreterliği’ne yazdığı yazısında; *“inkılâp ilerleyişine hizmet etmek amacıyla halkevlerinin inkılâp gayesi ile kurulan kayakçılık sporunun verimli bir şekilde yürütülmesi adına kış kapanmadan Erzurum vasıtası ile kayak ve pabuç gönderilmesini”* istemiştir.(BCA.490.01.1101.22.1.90.). Tanrıverdi, söz konusu talebini 1947’de de yenilemiş ve bu talepler üzerine Genel Sekreterlik 50 çift kayak ayakkabısı göndermiştir (BCA.490.01.1101.22.1.90.).

Bir diğer talep ise kayak çalışmalarının yürütüldüğü Küpkıran sırtlarında sporcu ve seyircilerin barınması için bir kayak evinin inşası hakkında olmuş ancak bu konuda olumlu bir sonuç alınamamıştır. Ağrı’da kayak sporunun teknik üretim esaslarını iyi bilen, öğretmenlik yapabilecek vasfa sahip diplomalı öğretmen de yoktu. Bu durum kayak sporunun gerekli teknik özellikler çerçevesinde gelişmesine olumsuz bir etki yapmıştır (BCA.490.01.1101.22.1.117.).

## 2.2. Bitlis Halkevlerinde kayak faaliyetleri

Bitlis Halkevi Spor Şubesi, 1941’de kış sporlarından olan kayağa ağırlık vermiş, bunun yanında sporu yaymaya ve sporcu gençlerin sayılarını arttırmaya çalışmıştı (BCA. 490.01.995.845.1). 1943’te Bitlis Halkevi Reisliği’ne bağlı iki kayak ekibi kurulmuştur. Bu ekipleri hafta sonu piyade 18. Alay’da görevli bir öğretmen çalıştırmıştır. Bunun sonucunda kayak sporuna olan ilgi artmıştır. Haftanın diğer

günlerinde ise subay ve erlere kayak eğitimi verilmiş, kursiyerler kayak malzemesinden yararlandırılmıştır (BCA.490.01.1101.22.1.).

Bitlis'te halkevleri ve 18. Alay'da görevli subayların çalışmalarıyla kayak sporuna olan ilgi artmış ve yapılan çalışmalarla şehirde Güzeldere, Yıldırım ve Halkevi Spor Kolu olmak üzere üç spor kulübü kurulmuştur. Ancak kurulan kulüplerin malzeme eksikliği bulunmaktaydı. Bu nedenle Bitlis'te kış aylarında kayak sporunun daha verimli geçmesi için bu kulüpler, CHP Genel Sekreterliğinden, halkevi adına 100 çift kayak ile eli çift kayak ayakkabısı talep etmiştir (BCA.490.01.1101.22.1.). Talep edilen kayak ayakkabıları Diyarbakır Halkevi'nden temin edilmiştir. Ancak halkevinin diğer istekleri karşılanamamıştır (BCA.490.01.1101.22.1.).

Bu nedenle halkevi ihtiyaçlarını karşılamak ve kayak sporcularını eğitmek için Spor Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne başvurulmuş ve müdürlük Bitlis'in ihtiyaç duyduğu kayak malzemesini göndermiştir. Müdürlük, kayak sporcularının çalışma ve eğitimleriyle yakından ilgilenmiş ve ilk etapta 20'de fazla sporcu eğitimlere katılmıştır. Bitlis gençleri bu cazip spora karşı büyük bir alaka göstermiştir. Bu eğitimlerin devamı ve sporcuların ilgisi zaman içerisinde onların iyi birer kayakçı olmasına zemin hazırlamıştır (Son Posta,15 Mayıs 1939.s.5.). Eğitimler süreklilik arz etmiş, eğitimde kullanılan ve daha önce gönderilen bu kayak malzemeleri geçen 6 yıl zarfında yıpranmıştır. Bu sebeple yeni malzemelere ihtiyaç duyulmuştur (BCA.490.01.1101.22.1.). CHP Genel Sekreterliği'nden talepte bulunulmuş, taleplerine karşılık olarak 1949 yılında 6 çift ayakkabı daha halkevine gönderilmiştir (BCA.490.01.1101.22.1.).

### 2.3. Bingöl Halkevinde kayak faaliyetleri

Bingöl ve Kiğı'da kayak sporunun gelişimi hakkında CHP Erzincan Bölge Müfettişi Muzaffer Akpınar bir rapor hazırlamıştır. Akpınar'ın hazırladığı raporda, Kiğı'da gençlik teşkilatının sadece parti idare heyeti ile ilgili olduğunu, bu amaçla kazada kayakçılık ile ilgili şube açmanın oldukça yerinde olacağına yer vermiştir. Raporda 10 çift kayak malzemesi gönderilmesinin gereğine de değinilmiştir. Rapora istinaden kayağın temini ve faaliyetlerin sağlıklı yürütülebilmesi için İsmet İnönü tarafından talimat verilmiştir (BCA.490.01.1122.94.1.). Kazadaki spor çalışmalarını desteklemek amacıyla Antalya'dan 4 çift kayak malzemesi gönderilmiştir (BCA.490.01.1101.22.1.). Bölge müfettişi Akpınar'ın raporunda Pülümür ve Kiğı kazaları için talep ettiği 20 çift kayak malzemesi ise Spor Genel Müdürlüğü tarafından adı geçen kazalara gönderilmiştir (BCA.490.01.1122.94.1.).

Ayrıca Bingöl Milletvekili Tahsin Banguoğlu'nun teklifi ile Doğu illerindeki halkevleri ve Halkodaları için 30 çift kayak satın alınması ve bunun CHP Genel Sekreteri tarafından karşılanmasının uygun olacağını belirtmiştir. Kayak malzemesi ihtiyacının karşılanmasından sonra Bingöl'deki kayak spor alanları halkevinin gayretleriyle yeniden düzenlenmiştir (BCA.490.01.1101.24.1.101.).

### 2.4. Elazığ Halkevlerinde kayak faaliyetleri

Kayak eğitiminde kullanılmak üzere Elazığ Halkevi Reisliği tarafından talep edilen 30 çift ayakkabı ve 30 kayak malzemesi, CHP Genel Sekreterliği tarafından 13 Ekim 1941'de halkevine gönderilmiştir (BCA.490.01.1127.113.2.). Gönderilen kayak malzemeleri ile eğitimler düzenlenmiştir. Bu malzemelere ek olarak 1943 yılında Erzurum'da yapılan Türkiye Kayak Birinciliği Müsabakalarına katılan halkevleri kayak sporcularına destek amaçlı 1100 lira da gönderilmiştir. Gönderilen paranın 600 lirası Elazığ Halkevi'ne ayrılmıştır (BCA.490.01.1101.22.1.). Palu Halkevi, bu dönemde halkevi bünyesinde kayak

sporu alanında faaliyet göstermeye başlamıştır. Halkevi, kayak sporu için ihtiyaç duyulan 10 çift kayak malzemesinin temini için 22 Kasım 1945'te CHP Genel Sekreterliği'ne başvurmuştur (BCA.490.01.1101.22.1.96.).

## 2.5. Erzincan Halkevlerinde kayak faaliyetleri

Spor Genel Müdürlüğü'nün 15 çift kayak malzemesi göndermesi sonucunda Erzincan'da ilk defa kayak faaliyetlerine 1939 yılında başlanmıştır. Kayak malzemesi olmadığından bu faaliyetler daha önce gerçekleştirilememiştir. 16 Nisan 1939'da başta spor bölgesi jandarma ve mıntika komutanı, kültür direktörü, merkez jandarma bölüğü komutanı, ticaret odası reisi ve daha birçok ileri gelen Erzincan'daki kayak faaliyetlerine destek olmuşlardır. İlgililerin desteği ve halkevinin çalışmalarıyla açılan kurslarda verilen eğitimler sonunda müsabakalar düzenlenmiştir. Erzincan'da kayak sporu ile ilgili faaliyetler şehre 50 km mesafede bulunan Girlevik civarındaki Kalecik sırtlarında gerçekleştirilmekteydi. Buradaki kayak faaliyetleri gençlerde bu spora karşı büyük bir heves uyandırmış ve biri kadın olmak üzere 16 kayakçı Munzur dağ silsilesinin karlı yamaçlarında eğitimlerini tamamlamış ve neşe içinde geriye dönmüşlerdi. Sporcuların şarkı seslerini duyan yol üstündeki Cenciğe Nahiyesi halkı davul zurnalarla bu kafiyeyle karşılaşmış ve köyleri namına çay ziyafeti vermişlerdi (Son Posta, 21 Mayıs 1939.s.5.).

Erzincan Halkevi'nin kayak sporu çalışmalarını desteklemek amacıyla 22 Kasım 1941'de Yıldız Mobilya fabrikası sahibi Muhsin Onan tarafından 30 çift kayak malzemesi Erzincan ve Kars'taki halkevlerine gönderilmek üzere Antalya ambarına teslim edilmiştir (BCA.490.01.1127.113.22.)

Tercan Halkodası'nın hazırladığı raporda, yeni oluşturulan halkodaların gerekli bütçeye sahip olmadığı, buna rağmen halkodalarında birçok birim oluşturulduğu belirtilmiştir. Halkodalarının ihtiyaç duyduğu spor malzemelerinin temini için CHP Genel Sekreterliği'ne başvurulmuştur (BCA.490.01.1122.94.1.).

Erzincan'da kayak sporuna gösterilen ilgiye rağmen hazırlanan raporlarda gerek halkodalarının bütçe ve malzeme sıkıntısı, gerekse bazı kazaların kayak sporuna uygun olmaması sebebiyle istenilen başarının elde edilemediğini görmekteyiz. CHP Erzincan Bölgesi Müfettişi Muzaffer Akpınar'ın hazırladığı raporda, Parti İdare Heyeti'nin Gençlik ve Spor Teşkilâtı ile ilgisinin zayıf olduğu, Refahiye, Tercan, Kemah, Kemaliye kazalarında Gençlik ve Spor Teşkilâtı'nın olmadığı belirtilmiştir. Raporda ayrıca Kemah, Kemaliye ve İliç kazasının arazisinin ise spor yapmaya uygun olmadığı yer verilmiştir (BCA.490.01.1122.94.1.).

## 2.6. Erzurum Halkevlerinde kayak faaliyetleri

Doğuda daha önce gelişme ortamı bulamayan kayak sporu alanında 1937'lerden itibaren ümit verici gelişmeler yaşanmıştır. Erzurum yakınlarındaki Kop Dağı'nda kurulması planlanan dağcılık kulübü ile kayakçılık alanında büyük bir ilerleme sağlanacağı düşünülmüştür. CHP Genel Merkezi'nden Kop Dağı'nda bir kayakçılar için bir bina yapılması için Erzurum'a 5.000 lira gönderilmiştir. Dağcılık Federasyonu As Başkanı İlyas Bey, dağcılık kulübünü kurmak ve kayak sporunun ilerlemesi için gözlem amacıyla Erzurum'a gitmiştir. İlyas Bey, kışının uzun ve arazisinin uygun olmasından ötürü Erzurum'un kayak sporu için Türkiye'nin en müsait yeri olduğunu belirtmiştir (Son Posta, 21 Aralık 1937.s.10). Vali Haşim İşcan, Erzurum'da kayak sporunun gelişmesi için mücadele etmiş ve belediye bahçesindeki büyük bir binayı spor bölgesi için kiralamış ve çalışmalara elverişli hale getirmiştir (Akşam, 31 Aralık 1937.s.9.).

1938 yılında Erzurum'da kayak sporu alanında yapılan çalışmalar hızlanmış ve Dağcılık Federasyonu As Başkanı İlyas Bey çalışmaları yakından takip etmek amacıyla Erzurum'a gitmiştir. İlyas Bey, kayak sporunun gelişmesi için Palandöken Dağları'nın Abdurrahman Gazi mevkiinde beton bir kayak evi yaptırılacağını ifade etmiştir (Son Posta, 4 Ocak 1938.s.5.). Kayak sporunun gelişmesi, sevdirilmesi ve bütün vatandaşların yararlanabilmesi amacıyla çalışmalar yürütülmüştür. Köyler arasında ulaşımı kolaylaştırmak, köylüye çarık yerine bir çift kayak sağlayarak kışın dağları, pürüzsüz vadileri kayakla geçme zevki tattırılmak istenilmiştir. Yapılan çalışmalar bu spor dalının asker, sivil, kadın, erkek bütün halka sevdirme amacına yönelik olmuştur. Bu bağlamda kış boyunca Erzurum'da her hafta planlı bir şekilde spor günleri düzenlenmiştir (Ulus, 2 Kasım 1947.s.8.).

Türkiye'de geniş katılımı ve kış sporları açısından çeşitlilik arz eden ilk önemli müsabaka Ocak 1938'de Erzurum'da yapılmıştır. Müsabakaya 15.000 sporcu katılmış ve -20 derecede mücadele vermiştir. Müsabaka, Cumhuriyet Caddesi'nde Bölge Başkanı ve Erzurum Valisi Haşim İşcan'ın himayesinde, büyük bir resmi geçitle başlamıştır. Müsabakayı izleyenler arasında Ordu Müfettişi Orgeneral Kazım Orbay, Korgeneral Muzaffer Ergüder, General Zihni Toydemir ve birçok kişi yer almıştır. Müsabakaya ilk etapta kayakla mukavemet yarışına başlanmış, bu yarışa 3 kulüp ve okullar katılmıştır. Ardından 1500 metrelik kar koşusuna başlanmış ve bu koşuya 25 genç katılmıştır. Daha sonra küçükler arasında patent ve yer kızağı müsabakaları ile yetişkinler arasında atlar tarafından çekilen kayak müsabakaları yapılmıştır. Müsabakada Erzurum Gücü sporcuları birinciliği kazanmış ve dereceye giren sporculara hediyelerini Orgeneral Kazım Orbay takdim etmiştir (Cumhuriyet, 31 Ocak 1938.s.3.). Bu müsabakadan bir hafta sonra 44 kayakçının katılımıyla bayrak koşusu tertiplenmiş ve atlı kayak gösterisi de gerçekleştirilmiştir.

Erzurum'da kayak sporunun dışında başka dallarda da çalışmalar planlanmış bunun için Kop Dağı yolu ile Deve Boyunu Dağ yolunda dağcılık ve kayak eğitimlerinin yapılmasına karar verilmiştir. Şehirde bulunan Erzurum Gücü, Halk Spor ve Dağcılık kulüpleri vasıtasıyla çalışmalar yapılmıştır (Son Posta, 24 Şubat 1938.s.9). Palandöken sırtlarında 16 kilometrelik mesafede Erzurum Gücü, Bayburt kayakçıları ile Erzurum Halkevi kayakçıları arasında müsabakalar yapılmıştır (Vakit, 28 Şubat 1939.s.6.;Son Posta, 21 Nisan 1939.s.5.).

Gençlik ve Spor Bakanlığı kayak öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla dağcılık Federasyonu emrinde çalıştırmak üzere aylık 75 lira ücret karşılığında 15 kayak öğretmen adayı almak için eğitim kursu düzenlemiş ve bu kurstan başarılı olanlar Erzurum ile civar bölgelerde görevlendirilmişlerdir (Akşam, 28 Ekim 1940.s.4). Kayak eğitim kurs süresi 5 ay olarak planlanmış ve kursa başvuru yapan adaylardan 20-30 yaşlarında olma, bünye itibariyle kış sporu yapmaya müsait, yüksek rakımlara dayanıklı tercihen lise ve ortaokul mezunu Türk vatandaşı olma şartları aranmıştı (Ulus, 8 Kasım 1940.s.4.). Memleket müdafaasında önemli bir yer alan kayak sporunu memleketin bilhassa doğu bölgesine yaymak amacıyla açılan kursa 15 kayak sporcu adayının yanı sıra Van, Muş, Elazığ, Sivas, Kayseri, Yozgat ve Erzurum bölgelerinden birer sporcu da iştirak etmiştir (Bugün, 2 Ocak 1941.s.2.).

1941 yılında Erzurum'da düzenlenen kayak sporu müsabakasına kadın ve erkeklerden oluşan 150 kayakçı katılmıştır (Vakit, 25 Şubat 1941.s.5.). 1943 Şubatında Erzurum'da yapılan Türkiye Kayak Birinciliği Müsabakası için de Erzurum Halkevi Reisliği'ne 400 lira gönderilmiştir. Müsabakaya 35'i Erzurum'dan olmak üzere toplam 55 kişi katılmıştır (BCA.490.01.1101.23.1.).

Erzurum'da doğu bölgeleri arasında yapılan müsabakalarda dereceye giren Erzurum kayak sporcuları Gençlik ve Spor Bakanlığının Uludağ'da düzenlediği kapalı iniş müsabakalarına katılmaya hak

kazanmış (Ulus, 15 Şubat 1944.s.4.) ve müsabakada Erzurum sporcuları iki derece çıkarmıştır (Cumhuriyet, 25 Şubat 1944.s.4.).

Kayak sporuna son derece müsait olan Erzurum'da gerek bölgenin sporcuları gerekse diğer illerden gelen kayakçıları barındırabilecek büyüklükte modern bir Kayak Evi kurulmasına karar verilmiştir. Abdurrahman Gazi mevkiinde inşasına başlanan bina 1944 yılında tamamlanmıştır. Binada 50 sporcunun kalabileceği şekilde yemek, dinlenme, yatak odası, hayat deposu, kayak tamir yeri, mutfak, kiler, misafir büro odaları, geniş teras ve patinaj sahası yer almıştır. Kış mevsiminde kayak sporu için yapılmış olan bina yazın da Erzurum'un mesire yeri, dağ ve kır sporu alanı olarak tasarlanmıştır. Bu binanın haricinde şehre çok yakın olan Kiremitlik Tabya mevkiinde küçük bir kayak evi de yapılmıştır. Bu iki binanın inşası ile Erzurum'un kış sporu merkezi haline getirilmesi düşünülmüştü (Ulus, 21 Ağustos 1944.s.3.). Kayak evinin açılış töreni kalabalık bir halk kitlesinin katılımı ile 20 Ocak 1945'te gerçekleştirilmiştir (Tanin, 20 Ocak 1945.s.7.). 29 Ocak 1945'te bölgeye bir kayak öğretmeni görevlendirilmiş ve 9'u Erzurum'dan olmak üzere toplam 20 öğrencinin katılımıyla Zanzak Köyü'nde bir kayak kursu da açılmıştır (Ulus, 31 Ocak 1945.s.4.). Ayrıca Dağcılık Federasyonu, 15 ilden birer sporcunun katıldığı kayak öğretim rehber kursu açmıştır (Vakit, 6 Aralık 1946.s.2.).

Erzurum merkez ve ilçelerine bağlı halkevi ile halkodalarının ihtiyaçları doğrultusunda malzeme talepleri de olmuştur. Aşkale Halkevi Reisliği, 5 Kasım 1945'te kış sporu için alana yetecek kadar buz talebinde bulunmuştur (BCA.490.01.1101.23.1.). Eleşkirt Halkevi'nin 3 saat uzağında bulunan Hanzır ve Molla Süleyman köylerinde açılan halkodaları için 10 kayak takımını gönderilmesi istenmiştir (BCA.490.01.1101.23.1.). Pasinler Halkevi Reisliği, kasabanın yakınında bulunan ırmağın kışın donduğunu, buranın kayak sporu için çok müsait bir alan olduğunu belirterek kayak çalışması için malzeme talebinde bulunmuştur (BCA.490.01.1101.23.1.).

CHP Genel Sekreterliği mevcut şartları değerlendirerek Hıms Halkevi'nin talep ettiği 10 çift kayak malzemesini 26 Şubat 1946'da göndermiştir (BCA.490.01.1101.23.1.65.). Bunlar yeterli olmayınca 13 Mart 1947'de üç çift İsveç kayak malzemesini de halkevine gönderilmiştir (BCA.490.01.1101.23.1.).

## 2.7. Iğdır Halkevi kayak faaliyetleri

Iğdır'da 1945 yılı kış mevsiminde halkevi spor kurulunun kadın ve erkek üyelerinden 20 kişilik bir kabile şehir merkezine yaklaşık 30 kilometre uzaklıkta bulunan Çilli'ye kayaklarını da beraber götürmüşlerdir. Burada kayak müsabakaları düzenlemişlerdir (Son Posta, 13 Şubat 1935.s.4)

## 2.8. Kars Halkevleri kayak faaliyetleri

Erzincan'da büyük yıkımın yaşandığı depremin ardından lapa lapa yağmaya başlayan kar deprem bölgesinde yolları kapayıp köylere yardım imkânlarını ortadan kaldırmıştır. Kayakçıların deyimiyle "kar yol kapamaz, yol açar" sözünden hareketle araçlarla ulaşımın kesildiği yerlere ulaşım kızakla sağlanmıştır. Bu durumdan yola çıkılarak karın yoğun olduğu şehirlerde kızaklı yardım kolları kurulmuştur. Tekel ve Gümrük Bakanlığı kaçak takip teşkilatının görevini yerine getiremediği Erzurum, Kars gibi kışı şiddetli olan illerde görev yapan memurların, kayaklarla görevlerini yürütmeleri ve bunun için de posta kızakları kullanmaya karar verilmiştir. Kayaklı ve kızaklı teşkilattan yararlanmak için kayak ve kızak sporuna önem verilmiştir. Özellikle Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki illerde bulunan okullarda kayağın beden terbiyesi dersleri ile okutulması yönünde tartışmalar yaşanmış ve bu tartışmalardan

sonra kayak ders öğretmeni ihtiyacını karşılamak amacıyla Kuzey Avrupa'dan uzman getirtilmesi fikri doğmuştur (İkdam, 30 Ocak 1940.s.2.).

Kars Halkevi bünyesinde çok sayıda müsabaka, gösteri ve gezi düzenlenmiştir. 6 Ocak 1941'de Gençlik Spor Müdürlüğü kayak rehberliği öncülüğünde düzenlenen gösteriye kalabalık halk kitlesinin yanı sıra yüksek rütbeli subaylar, parti mensupları ve halkevi reisleri katılmıştır. Kayak sporu gösterilerine 50 kursiyer katılmış ve gösteri sonunda Gençlik Spor Müdürlüğü halkevine 40 çift kayak malzemesi hediye etmiştir (Anadolu, 6 Ocak 1941.s.4.). 17 Şubat 1941' de de halkevi öğrencileri ve jandarma kıtasından 250 kayakçının kayak gösterileri yapılmıştır (İkdam, 18 Şubat 1941.s.3.).

Kars'ta dağcılık ve kış sporlarının planlı bir şekilde yürütülmesi ve bunların halka benimsetilmesi amacıyla 29 Ekim 1944'te Kars Kayak Evi açılmıştır. Ağır kış koşullarının etkili olduğu Sarıkamış'ta halkevi bünyesinde buz pateni yapılması kararlaştırılmıştır (BCA.490.01.1101.24.1.). 27 Ocak 1945'te Erzurum, Sarıkamış, Kars, Göle, Hasankale, Gümüşhane, Bayburt ve Aşkale halkevleri kayakçıların katılımıyla Sarıkamış'ta kayak sporu müsabakaları düzenlenmiştir (BCA.490.01.1101.24.1.;Ulus, 23 Ocak 1945.s.2.). Müsabaka sonrası CHP Genel Sekreterliği bir rapor hazırlamıştır. Raporda kötü hava koşullarına rağmen katılımın gayet iyi olduğu ve müsabakaların başarılı bir şekilde sona erdiği belirtilmiştir (BCA.490.01.1101.24.1.).

Kars Halkevi'nin spor kolu gençleri ile köycülük kolu üyeleri 5 Mart 1945'te köy gezileri ve kayak çalışmaları yapmışlardır (BCA.490.01.1101.24.1.). Yağbasan Köyü'ne yapılan gezi kayaklı olarak düzenlenmiş, kalabalık bir sporcu kafesi ve halkın katılımıyla yapılan gezi büyük ilgi görmüştür (Ulus, 13 Mart 1945.s.4.). Gençlik Spor Genel Müdürlüğü, Pasinler bölge kayak sporcularının katılımıyla Kars Halkevi'ne benzer gezi ve yarışlar düzenlemiştir (Ulus, 6 Mart 1945.s.4.). CHP Genel Sekreterliği ayrıca 5 Kasım 1945'te Kars Halkevi'ne kış çalışmaları ve yurt savunmasında büyük önem taşıyan kayakçılığı teşvik etmek amacıyla 95 lira değerindeki beş çift İsveç kayağı ve üç çift kayak malzemesi göndermiştir (BCA.490.01.1101.24.1.).

Kars halkevleri ve halkodalarının kayak malzeme ihtiyaçları için de zaman zaman CHP Genel Sekreterliği'ne taleplerde bulunulmuştur. Kağızman Halkevi, 9 Temmuz 1946'da kış sporları için 10 çift kayak talep edilmiş, ancak yeterli malzeme olmadığından talebe olumsuz yanıt verilmiştir. Arpaçay Halkodası da malzeme yokluğundan kayak sporuna gereken önemin verilemediği, bu desteğin sağlanması halinde ilçede iyi kayakçı yetiştirilebileceğini belirtmiştir. Halkodası bu talebini daha sonraki günlerde de yinelemiş ve bunun üzerine CHP Genel Sekreterliği beş çift kayak malzemesi göndermiştir (BCA.490.01.1101.24.1.). Kars Halkevi, 30 Şubat 1949'da Kâzım Paşa sırtlarında Kars ve Sarıkamış'tan kayak sporcularının katıldığı bir müsabaka düzenlemiştir. Halk müsabakaya büyük ilgi göstermiştir (Son Posta, 13 Mart 1949.s.6; Ulus, 29 Mart 1948.s.4.).

## 2.9. Muş Halkevi kayak faaliyetleri

1941 yılı itibariyle Muş Halkevi'nde kayak sporuna ilgi artmış, bu durum kayakçılığın günden güne gelişme göstermesini sağlamıştır. Muş'un yetenekli 50 gencinden bir kayak ekibi kurulmuştur. Ekibin koçluk görevini yürüten Salih Kaya ve Celal Kotan haftanın yedi günü şehrin güney yamacında bulunan Kurtik ve batısındaki Çiriş dağlarında kayak gezileri ve yarışmaları düzenlemişlerdir. Yapılan kayak gezileri gençler için çok yararlı olmuştur (Son Posta, 29 Mart 1941,s.6.).

## 2.10. Tunceli Halkevi kayak faaliyetleri

Tunceli, doğası ve şehir fiziki yapısı itibarıyla hem avcılık hem de kayak sporları için oldukça elverişli bir bölgedir.1930'lu yıllarda yolların yeniden yapılması ulaşımı rahatlatmış kayak sporu için daha elverişli koşulların oluşmasını sağlamıştır. Bölge ormanlara, su kaynaklarına, doğal manzaraya sahiptir. Dolayısıyla ile Tunceli bu yönüyle İsviçre'ye benzetilmiştir. Sahip olduğu fiziksel yapısı ve kış mevsiminde yağan kar şehri kayak sporları için cazibe merkezi haline getirmiştir (Vakit, 31 Ocak 1939.s.9.).

Tunceli'de kayak sporunun gelişmesinde halkevi ve halkodalarının rolü büyüktür. CHP Erzincan Bölgesi Müfettişi Muzaffer Akpınar, 14 Temmuz 1942'de Tunceli ve kazalarında yapılan kaya sporu hakkında bir rapor hazırlamıştı. Akpınar'ın hazırladığı raporunda şu ifadeler yer vermişti: *“Pülümür Kazası'nda spor sadece kayakçılıkla devam etmektedir. Geçen sene gönderilen kayak malzemelerinden oldukça istifade edilmiştir. Çocuklar kayakları taklit etmek amacıyla tahtalardan kayak yapmıştır. Bu bölgede kayakçılığa oldukça önem vermek gerekir. Bölge insanı kayak konusunda oldukça kabiliyetlidir. Teşvik ve yardım amaçlı on çift kayak daha gönderilmesi yerinde olacaktır. Burada mevcut taburun kışlasındaki sahalardan da istifade edilmekte ve askerlerle birlikte spor çalışmaları yapılmaktadır”* (BCA.490.01.1122.94.1).

Mazgirt'te kayağa gönül vermiş yetenekli gençler, CHP Genel Merkezi'ne ilçelerinde çok sayıda gencin spora istekli olduğunu ancak spor yapmak için kayak malzemelerinin olmadığını belirtmişlerdir. Bunun için genel merkezden 11 çift kayak ayakkabısı talebinde bulunulmuş ve CHP Genel Merkezi'nden ilçeye iki çift kızak ve iki çift kayak malzemesi gönderilmiştir. Gönderilen iki çift kayak malzemesi yetersiz olduğundan on beş çift kayak malzemesi daha talep edilmiştir (BCA.490.01.1101.24.1.). Ayrıca Nazımiye Halkodası da bölgelerinin kayak sporuna çok uygun olduğunu bunun için ayakkabı, gömlek, eldiven gibi kayak malzemelerinin kendilerine verilmesi yönünde talepte bulunmuşlardır (BCA.490.01.1101.24.1.).

## 2.11. Van Halkevleri kayak faaliyetleri

Doğu Anadolu Bölgesinin en yüksek yaylası olan Başkale'de 1938 yılının ocak ayında Başkale Spor Kulübü kurulmuştur. Açılan spor kulübü bilhassa kayak sporunda önemli bir ilerleme sağlamıştır. İklimi yılın dokuz ayı boyunca kış manzarası arz eden Başkale'de kaymakam ve karakol komutanı, ilçenin bu özelliklerini göz önüne alarak kayak sporunu halk arasında yaymak için çaba sarf etmişlerdir. Kaymakamın talimatıyla İstanbul'dan kayak malzemesi getirilmiştir. Subay ve sivil memurlar arasında kayak alanında uzman sporcuların gözetimi altında bu spora istekli kadın erkek bütün vatandaşlar, günlerinin birkaç saatini kayak yaparak geçirmişlerdir (Akşam, 21 Nisan 1939.s.8).

Van Halkevi spor şubesi, Van'da kış sporları ve kayakçılığın gelişmesi için yoğun çaba sarf etmiş ve 1941'de Erzurum'da açılan kayak kursuna eleman göndermiştir. Halkevinin yetişmiş elemanlarının çalışmalarıyla Van'da kayak sporuna olan ilgi artmıştı (BCA. 490.01.845.342.1.; Kardaş, 2015, s.310).

CHP Genel Sekreterliği, Van Halkevi'nin kayak sporu çalışmalarını yakından takip etmiştir (BCA.490.01.1101.24.1.16.). 14 Ocak 1944'te Van'da yoğun kar yağışı olmuş, şehir baştanbaşa beyaz bir örtüye bürünmüştü. Şehirde etkili olan soğuk havalar nedeniyle okullar 15 gün tatil edilmiş ve kayak sporu meraklıları bu durumdan faydalanarak faaliyetlerini sıklaştırmışlardı (Ulus, 15 Şubat 1944.s.2.). Erciş Halkevi, 1945'te kendine bağlı bir buz pateni alanı oluşturmuştur. Halkevi buz pateni alanı için ihtiyaç duyulan on çift ayakkabı ve otuz takım elbisenin temin edilmesi için 3 Ağustos 1945'te CHP Genel

Sekreterliği'nden talepte bulunmuştur (BCA.490.01.1101.24.1.). 1949'da Dağcılık ve Kış Sporları Federasyonu, yıllık çalışma programını hazırlamıştır. Programa göre Van Halkevi'nin de içinde yer aldığı Doğu Grubu 13 Ocak 1949'da Sarıkamış'ta başlayacak müsabakalara katılmıştır (Ulus, 17 Ekim 1948.s.8.).

## Sonuç

Halkevleri, cumhuriyet değerlerini ve yapılan inkılâpları halka anlatmak ve onlara benimsetmek amacıyla açılan kurumlardır. Halkevlerinin kuruluşunda dokuz şube halinde örgütlenmesi öngörülmüştür. Bu şubelerden olan spor şubesi, çeşitli spor dallarını halka tanıtmak, halkta spor merakını uyandırma ve birlikte hareket etme duygularının yerleşmesini sağlamaya çalışmıştır. Halkevlerinin önemli spor dallarından olan kayak, bireyin gelişimine katkı sağladığı gibi ona çetin doğa koşullarıyla mücadele etmeyi öğretmektedir.

Doğu Anadolu Bölgesi iklimi ve fiziksel yapısı itibariyle kayak sporuna oldukça elverişli bir bölgedir. Bölgede halkevi ve halkodalarının spor şubelerinin açılması ile birlikte bu spora olan ilgi artmıştır. Özellikle Erzurum ve Sarıkamış'ta kayak sporu ile ilgili faaliyetler yoğunlaşmıştır. Bölgede dağcılık, paten ve kayak spor çalışmaları genellikle halkevleri ve CHP Genel Sekreterliği koordinasyonu ile yürütülmüştür. Bu kurumların destek ve teşvikleriyle bölgesel ve ulusal müsabakalar yapılmış ve bölgede bu sporu iyi derecede yapan kayakçılar yetiştirilmiştir. Kayak sporuna ilgi duyanlar arasında çocuk, genç, yetişkin, asker sivil olmak üzere her meslek ve her yaş grubundan vatandaşlar yer almıştır.

Kayak sporu vasıtasıyla halkevi gençliğinin bilgi ve birikimlerini birbirlerine aktarması amaçlanmıştır. Bu sporun temel amaçlardan biri de gerek görüldüğünde ülke savunmasında bu spordan yararlanmak olmuştur. Ayrıca doğal afetlerde, elverişsiz doğa ve iklim koşullarında da kayak sporunun imkânlarından yararlanma yoluna gidilmiştir.

Halkevleri ve halkodaları CHP Genel Sekreterliği vasıtasıyla kayak için gerekli materyalleri sağlayarak bölgede bu sporu halka sevdirmeye çalışmıştır. Zamanla halkın kayak sporuna olan ilgisi artmış ve CHP Genel Sekreterliği artan talebi karşılamakta yetersiz kalmıştır. Halkevlerinin diğer şubelerinde olduğu gibi spor şubesinde icra edilen kayak sporu vasıtasıyla yeni toplum oluşturma, insanlara Cumhuriyet'in hedeflediği yenilikleri kazandırma amacı büyük bir ölçüde gerçekleştirilmiştir. Doğu Anadolu Bölgesi'nde milli kayakçılar yetiştirilmiş, bölgenin Palandöken, Sarıkamış gibi bilinen kayak merkezlerine kavuşması sağlanmıştır.

## Kaynakça

### Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi (BCA)

BCA.030.18.01.02.118.96.5

BCA.030.18.01.02.61.2.15

BCA.490.01.1101.22.1.

BCA.490.01.1101.23.1.

BCA.490.01.1101.24.1.

BCA.490.01.1122.94.1

BCA.490.01.1127.113.2.

BCA. 490.01.845.342.1.



BCA. 490.01.995.845.1.

### **Gazeteler**

Akşam

Anadolu

Bugün

Cumhuriyet

Hâkimiyet-i Milliye

İkdam ( Sabah Postası)

Servet-i Fünun

Son Posta

Tanin

Ulus

Vakit

### **Telif Eserler**

CHF Halkevleri Talimatnâmesi, (1932). Ankara. Hâkimiyeti Milliye Matbaası.

CHF Halkevleri Talimatnâmesi, (1934). Ankara, Hâkimiyeti Milliye Matbaası.

Cumhuriyet Halk Partisi, (1938). On Beşinci Yıl Kitabı.

Halkevleri İdare ve Teşkilat Talimatnâmesi, (1940). Ankara. Zerbamat Matbaası.

Kardaş, A.(2014). “Cumhuriyet Dönemi’nde Bir Modernleşme Hareketi Olarak Siirt Halkevleri ve Halkodaları (1934-1951)”, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. Ankara.

Kardaş, A. (2015). Cumhuriyet Döneminde Van Gölü Havzasında Yapılan Kamu Harcamaları ve Yatırımlar (1923-1950), Ankara: ATAM.

Olgun, K. (2019). Türkiye’de Halkevleri Gerçeği, Ankara: İksad

Yılmaz,M. (2019). Kültürel Dönüşüm Aracı Olarak Halkevleri ve İnan Dergisi, Trabzon: Serander.

### **Ekler :**



### **Ek-1**

Çevre köylerde kayak yapan vatandaşlar (BCA.490.01.1101.22,1.).



**Ek-2**

Halkevine bağı açılan kayak kurs ve müsabakalar ile ilgili faaliyetler (BCA.490.01.1101.22,1.).

## 29. Okulöncesi çocuklarında toplumsal cinsiyet kalıp yargıları: Bir eleştirel okuryazarlık çalışması<sup>1</sup>

Nilüfer GÜRCAN<sup>2</sup>

Tolga KARGIN<sup>3</sup>

**APA:** Gürcan, N. & Kargın, T. (2023). Okulöncesi çocuklarında toplumsal cinsiyet kalıp yargıları: Bir eleştirel okuryazarlık çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 487-511. DOI: 10.29000/rumelide.1316247.

### Öz

Bebeklikten itibaren insanlar toplumsal cinsiyet rollerine yönelik kalıp yargılar oluşturmaya başlarlar. İlk olarak doğdukları ailede bu rolleri öğrenmeye başlayan kızlar daha dişil rolleri, erkekler ise daha eril rolleri benimserler. İnsanlarda bebeklikten itibaren oluşmaya başlayan bu toplumsal cinsiyet kalıp yargıları kadınların ve erkeklerin dış görünüşlerinin nasıl olması gerektiği, neyi yapıp neyi yapamayacakları, neyi sevip neyi sevmeyecekleri gibi konulara ilişkin düşüncelerini şekillendirir. Bu çalışma kapsamında öncelikle 60-72 aylık çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının belirlenmesi daha sonra da biyografik hikayeler ve çeşitli medya kaynakları kullanılarak geliştirilen eleştirel okuryazarlık etkinliklerinin çocuklarda var olan toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının kırılmasına nasıl bir etkisinin olduğunun araştırılması amaçlanmıştır. Öncelikle, çocukların erkeklerin ve kadınların günlük hayatta yapmakla sorumlu oldukları işlere ve icra edebilecekleri mesleklere dair algıları tespit edilmiş, daha sonra hazırlanan eylem planı kapsamında uygulanan eleştirel okuryazarlık etkinliklerinin çocuklardaki bu algıları değiştirmeye etkisi ortaya koyulmuştur. Eylem araştırması olarak planlanan bu çalışmada video kayıtları, fotoğraflar, etkinlik dokümanları (çocukların çizdikleri resimler, afişler, kartlar, vb.), araştırmacı günlükleri ve öğretmenle gerçekteştirilen mülakat veri olarak kullanılmıştır. Toplanan veriler çok yönlü etkileşim analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda çocukların erkeklerin ve kadınların günlük hayatta yapmakla sorumlu oldukları işlere ve icra edebilecekleri mesleklere dair algılarının toplumda var olan toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına paralel olduğu tespit edilmiştir. Çocuklarla gerçekteştirilen eleştirel okuryazarlık etkinliklerinin bu kalıp yargıları değiştirmeye katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Eleştirel okuryazarlık, toplumsal cinsiyet kalıp yargıları, erken çocukluk, biyografik hikâye

<sup>1</sup> Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Çalışmanın ön bulguları 20. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> YL. Öğrencisi, Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı (Uşak, Türkiye), niluferyan@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4965-4131 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.05.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316247]

<sup>3</sup> ETİK: Bu makale için Uşak Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 07.10.2021 tarih ve 2021-184 sayılı yazısıyla ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD (Uşak, Türkiye), tolgakargin@usak.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2380-2383

## Gender stereotypes in preschool children: A critical literacy study

### Abstract

From infancy, people begin to form stereotypes about gender roles. Girls, who first learn these roles in the family where they are born, adopt more feminine roles and boys adopt more masculine roles. These gender stereotypes, which begin to form in people from infancy, shape their thoughts on issues such as how women and how men should look, what they can and cannot do, and what they can and cannot like. Within the scope of this study, it was aimed to first determine the gender stereotypes of 60-72-month-old children and then to investigate how critical literacy activities developed using biographical stories and various media sources have an effect on breaking the existing gender stereotypes in children. First, children's perceptions of the jobs that men and women are responsible for in daily life and the professions they can perform were determined, and then the effect of critical literacy activities implemented within the scope of the action plan on changing these perceptions of children was revealed. In this action research study, video recordings, photographs, activity documents (children's drawings, posters, cards, etc.), researcher's diaries and interviews with the teacher were used as data. The collected data were analyzed using the multimodal interaction analysis method. As a result of the study, it was determined that children's perceptions of the jobs that men and women are responsible for in daily life and the professions they can perform are parallel to the gender stereotypes that exist in society. It was concluded that critical literacy activities with children contributed to changing these stereotypes.

**Keywords:** Critical literacy, gender stereotypes, early childhood, biographical stories

### 1.Giriş

İnsanlar biyolojik olarak kadın veya erkek olarak dünyaya gelirler ve içinde yaşadıkları toplumun kültürel norm ve değerlerine göre belirlenen toplumsal cinsiyet rollerine göre yetişirler. Bir başka deyişle insanlar, içinde yaşadıkları toplumda kadın ve erkeklere atfedilmiş özellikleri ve kadın ve erkekten beklenen davranış, tutum ve hareketleri öğrenerek büyürler. Toplumsal cinsiyet, bir kadın ya da bir erkeğin fiziksel görünüşünün, giyinişinin, hareketlerinin, davranışlarının, yaşadığı dünyayı nasıl algılaması gerektiğinin toplum tarafından dayatılan kurallar üzerinden belirlenmesi olarak tanımlanabilir. Öncelikle içine doğdukları ailelerin daha sonra ise içinde yaşadıkları toplumun davranış kalıpları kızların daha dişil roller benimsemelerine, erkeklerin ise daha eril roller benimsemelerine, bu benimsedikleri rollere göre de görev, sorumluluk, davranış ve hareketleri tercih etmelerine sebep olabilmektedir. Ebeveynlerin aile içindeki ve dışındaki toplumsal cinsiyet rollerine uygun olarak geliştirdikleri davranış kalıpları, yetiştirdikleri çocukların toplumsal cinsiyet rollerine uygun tutum ve kalıp yargıları benimsemelerine sebep olmaktadır (Fulcher ve ark., 2007; Yağan-Güder ve Güler-Yıldız, 2016). Toplumsal cinsiyet eşitliği algısı olumlu ebeveynleri olan çocukların, ev işlerinde toplumsal cinsiyet rollerine uygun davranan ebeveynlerle büyüyen yaşlarına göre toplumsal cinsiyet rollerine uygun kalıplara daha esnek yaklaştıkları ve bu kalıpları benimsemeye daha az yatkın oldukları bilinmektedir (McHale, Crouter ve Tucker, 1999).

Toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını oluşturmada temel olarak ebeveynler çocuklarına rol model olurken, ailenin yakın çevresi, akrabalar, akranlar, eğitim aldıkları okul, öğretmenler, okudukları kitaplar, dinledikleri şarkılar, izledikleri filmler, televizyon kanalları gibi toplumun diğer unsurları da toplumsal beklentileri somutlaştırmakta, çocuğun bu kalıp yargı ve davranışları içselleştirerek benimsemesini

sağlayacak şartları oluşturmaktadır (Baran, 1995). Araştırmalara göre bebeklikten itibaren toplumsal cinsiyet rollerine yönelik kalıp yargıların oluşma sürecinin başladığı, bu yaştan itibaren çocukların toplum tarafından dayatılan cinsiyet rolleriyle uyumlu oyunlar ve oyuncaklarla oynamayı tercih ettikleri, hem kızların hem erkeklerin oyun oynarken aynı cinsiyetten arkadaşlarıyla oynadıkları, renk seçimlerinde, hareket ve davranışlarında içinde yaşadıkları toplumun değer yargılarına uygun davranışlar geliştirmeye başladıkları ve bunlara bağlı olarak da kalıp yargıları çok küçük yaşlarda oluşturmaya başladıkları bilinmektedir (Cook ve Cook, 2005). Çocuğun doğduğu ve daha sonrasında da etkileşimde bulunduğu toplumsal çevresi, çocuğun kadın ve erkekler için fiziksel, davranışsal ve hareketset olarak tutum ve davranışlarında kadınsı ve erkeksi özelliklerle ilgili şemaları oluşturarak benimsemelerine, kadın ve erkekler için nasıl tutumlar ve davranışsal kalıplar inşa etmeleri gerektiğini öğrenmelerine ve bu cinsiyet rollerine uygun davranmalarına sebep olmaktadır (Dökmen, 2010).

Toplumsal cinsiyet kalıp yargıları, çocuklar tarafından yaşlarıyla doğru orantılı olarak benimsenmekte ve artmaktadır (Shaffer, 2009). Ailede oluşmaya başlayan bu kalıp yargılar, çocukların ilk sosyalleşme kurumu olan okulöncesi kurumlarında öğretmenler ve arkadaşları tarafından pekiştirilmeye devam etmektedir. Bu kurumlarda çocuklar, bilişsel becerilerinin yanı sıra toplumun örf, adet ve geleneklerine ait kuralları da öğrenerek içselleştirirler. Bu nedenle, okulöncesi kurumlarda eğitim ve öğretim yöntemleri, günlük rutinler, yapılan etkinlikler, öğretmenlerin ve akranların etkileşimi ve iletişimi aracılığıyla toplumsal cinsiyet kalıp yargıları çocuklara aktarılmaktadır (Tantekin Erden, 2002). Tüm bu süreçler sonucunda, yaşanan kültüre bağlı olarak öğrenilen ve daha sonra toplum tarafından pekiştirilen toplumsal cinsiyet rolleri, bireyler olarak kaynaklara erişimimizi, ekonomik ve siyasal haklarımızı ve sorumluluklarımızı, kadınlık ve erkekliğe atfedilen rol, tutum ve davranış kalıplarımızı belirlemekte ve gelecek kuşaklara aynı şekilde aktarmaktadır.

Vatandaş'ın (2007) Türkiye'de 197 yerleşim biriminde 3454 kişi üzerinde gerçekleştirdiği araştırmaya göre, kadınlara atfedilen ev içi roller arasında çocuk hastalandığında bakma, yemek pişirme, bulaşık yıkama, temizlik yapma, çamaşır yıkama, ütü yapma, çocuğu giydirme, oturulacak evin kararını verme, aile bütçesine katkıda bulunma ve aile içi sorunları çözme gibi görevler bulunmaktadır. Öte yandan, erkeklere atfedilen ev içi roller arasında tamirat yapma, aile bütçesini düzenleme, alışveriş yapma, aile bireylerinin davranışlarını belirleme, çocuğa isim verme, çocukla oyun oynama, evin kapısına veya zile isim yazma, oturulacak muhitin kararını verme ve ailenin reisliğini yapma gibi görevler bulunmaktadır. Araştırmaya göre, kadınların yapabileceği düşünülen meslekler arasında gündelikçilik/temizlikçilik, sekreterlik, kasiyerlik ve hemşirelik gibi meslekler yer alırken erkeklerin yapabileceği düşünülen meslekler arasında ise inşaatçılık, ağır vasıta şoförlüğü, mülki amirlik, muhtarlık, müftülük, yöneticilik, askerlik, polislik, bekçilik, bilim insanlığı ve tüccarlık gibi meslekler yer almaktadır. Avukatlık, doktorluk, hâkimlik/savcılık, diş hekimliği, mimarlık, inşaat mühendisliği, makine mühendisliği, bilgisayar programcılığı, eczacılık, öğretmenlik, akademisyenlik ve yazarlık ise her iki cinsiyet için de uygun görülmektedir.

### 1.1. Türkiye'de toplumsal cinsiyet

Çocuğun yaşamının başından beri oluşan toplumsal cinsiyet kalıpları, bu kalıplara ilişkin oluşan yargılar pekiştirildiğinde toplumsal cinsiyet eşitsizliği kişilerin hayat boyu yaşamlarında var olacak bir hale gelmekte ve nesilden nesile aktarılmaktadır (Bayramoğlu, 2015). Dünya Ekonomik Forumu verilerine göre Küresel Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği 2021 yılı Endeksi'nde yer alan 156 ülkenin endeks sonuçları çerçevesinde kadınlar ve erkekler arasındaki eşitsizliklerin hangi yönde olduğunu araştıran bir çalışmaya göre Türkiye'nin küresel anlamda toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin en yüksek olduğu ülkeler

arasında olduğu; başta ekonomik, hayata katılım ve fırsatlar ile siyasi güçlenme kategorileri olmak üzere birçok kategoride 2006 yılından itibaren toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin giderek arttığı ortaya konulmuştur (Bardakçı ve Oğlak, 2022).

Dünya Bankası'nın Kadınlar, İş Hayatı ve Hukuk (Elgazzar, 2021) raporuna göre Türkiye'de kadınların lisedeki başarı durumları erkeklerle eşit olduğu halde okul sonrası iş hayatına girme oranları %32 iken erkeklerin iş hayatına girme oranı kadınlarınkinin iki katından daha yüksektir. Kadınların liseden sonra işe girme ortalamasının diğer ülke ortalamalarıyla karşılaştırması ise şu şekilde yapılmıştır:

Bu oran yüzde 44 olan OECD ortalaması, yüzde 45 olan Orta Avrupa ve Baltık Ülkeleri ortalaması ve yüzde 40 olan Doğu Asya ve Pasifik ve Latin Amerika ve Karayipler bölgeleri ortalaması ile karşılaştırıldığında özellikle düşüktür. Türkiye'de iş aramada aktif olmayan kadınların yüzde 46'sı aile içi sebeplerden dolayı işgücünden çıkarken bu oran erkekler arasında sıfırdır (Elgazzar, 2021, parag. 4).

Erken çocukluk yıllarından itibaren toplumsal cinsiyet algısının gelişmeye başladığı göz önüne alındığı zaman çocukların yetişkin olmaya ve toplumsallaşmaya dair ilk adımı atmaya başladıkları okul öncesi dönemde doğru ve olumlu toplumsal cinsiyet eşitliği algısını kazanmaları için kadın-erkek eşitliğini benimsemiş ve içselleştirmiş çocuklar yetiştirmeye dair adımlar atmaya katkıda bulunmak okul öncesi eğitim kurumlarının temel hedeflerinden biri olmalıdır.

### 1.2.Okulöncesi düzeyde toplumsal cinsiyet çalışmaları

Ülkemizde okul öncesi düzeyindeki çocukların toplumsal cinsiyet rollerini algılayış biçimlerine yönelik çalışmalar son yıllarda artmaya başlasa da bu çalışmalar çoğunlukla toplumsal cinsiyet rollerini ebeveynlerin, öğretmenlerin ve çocukların gözünden incelemeye yönelik araştırmalardır (Çetin, 2016). Gezer Şen ve Tuncer (2018)'in derleme türünde hazırladıkları çalışmada okul öncesi dönemde toplumsal cinsiyet eğitimine yönelik Türkiye'de yapılmış olan çalışmaları inceleyerek değerlendirmişler, okul öncesi eğitimde sürdürülebilir kalkınma alanında Türkiye'de yapılan araştırmaların genellikle toplumsal cinsiyete dair farkındalık düzeyini tespit etmeye yönelik olduğunu, öğretim programı, okul ortamı ve öğretmenlerin değerlendirilmesine yönelik çalışmaların ise yetersiz seviyede kaldığını belirtmişlerdir.

Çocuğun içine doğduğu ve daha sonrasında da etkileşimde bulunduğu toplumsal çevresi, modern dünyanın gerekliliklerine ters bir şekilde bireylere sadece kadın veya erkek olmaları sebebiyle sınırlandırılmış rol ve sorumluluklar veriyorsa ve bu kalıp yargıların nesiller boyu devam etmesine de sebep oluyorsa, bu kalıp yargılara herkes için daha adil, eşit ve daha yaşanabilir bir dünya var etmek yönünde etkide bulunabiliriz. Bu ise ancak küçük yaşlardan itibaren çocuklarda toplumsal cinsiyet eşitliği bilinci oluşturarak mümkün olacaktır. Çocuklarda oluşmaya başlamış olan toplumsal cinsiyet kalıplarını belirlemeye ve olumlu yönde değiştirmeye yönelik gerçekleştirilen bir çalışma sonucunda deney grubundaki 40 çocuğun uygulanan etkinlikler ile toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili kalıp yargılarının değişmeye başladığı görülmüştür (Şıvgın ve Deniz, 2017). Ancak çocuklarda davranış değişikliği gerçekleştirmek ve toplumsal bilinç oluşturmak için bu tür çalışmalara daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır.

### 1.3.Eleştirel okuryazarlık

Eleştirel kuram, sosyal eşitsizlik, güç ilişkileri ve toplumun sosyal yapısıyla ilgili endişelere bir yanıt olarak gelişmiştir. Eğitimde eleştirel yaklaşım, baskı altındaki toplumlarda sosyal adaletin sağlanmasını

savunan Freire'in (1970) *Ezilenlerin Pedagojisi* kitabının yayınlanmasından sonra ivme kazanmıştır. Eleştirel okuryazarlık kuramı, insanların toplumda mevcut olan hiyerarşi içerisinde edindikleri statünün insanların düşüncelerini ve dil kullanımlarını şekillendirmede önemli bir rol oynadığını öne sürer (Mills, 2015). Bu yaklaşım özellikle etnik köken, sosyoekonomik sınıf, cinsiyet ve dini inançlar gibi faktörlere dayalı olarak avantajlı ve dezavantajlı gruplar arasındaki adaletsiz güç ilişkilerinin incelenmesinde etkin olarak kullanılmaktadır.

Küçük yaşlardaki çocuklar dahi eleştirel bakış açısıyla hazırlanmış etkinliklerle eleştirel okuryazar olma konusunda hızla yol kat edebilmektedirler (Vasquez, 2004). Çocuklar, eleştirel okuryazarlık etkinlikleriyle kendi dünyalarına eleştirel gözle bakabilmekte, toplumda var olan sosyal adaletsizlikleri tespit edebilmekte ve çözüm önerileri geliştirerek eyleme geçebilmektedirler (Lewison, Leland, Harste, 2014). Eleştirel okuryazarlık, bir metnin hedef kitlesini, metinde öne çıkan görüşün hangi gruba avantaj ya da dezavantaj sağladığını ve metnin okuyucuyu neye inandırmaya çalıştığını sorgulamayı gerektirir (Kargın, 2022). Bu sorgulama becerisini kazanan çocukların gerek evde gerek okulda gerekse toplumdaki sosyal yaşamda gördüğü toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını da sorgulaması ve sosyal adaleti sağlamak için toplumsal cinsiyet eşitliği algısını geliştirmesi beklenmektedir.

Bu çalışma kapsamında öncelikle 60-72 aylık çocukların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargılarının belirlenmesi ve daha sonra biyografik hikayeler ve çeşitli medya kaynakları kullanılarak geliştirilen eleştirel okuryazarlık etkinlikleri ile çocuklarda toplumsal cinsiyet eşitliği algısının oluşmasına katkı sağlanması amaçlanmıştır. Bu bağlamda aşağdaki araştırma sorusuna cevap aranmıştır:

- Biyografik hikayeler ve medya kaynakları kullanılarak geliştirilen eleştirel okuryazarlık etkinliklerinin 60-72 aylık çocuklarda var olan toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının kırılmasına etkisi nasıldır?

## 2.Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden Eylem Araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması insanın yaşamı içerisinde yer alan gerçek bir problemi çözmeyi amaçladığı için çalışmaya katılanların gelişip güçlenmesini, birlikte öğrenmesini ve zaman içerisinde de sosyal değişimi beraberinde getirir (Aksoy, 2003, s. 477). Eğitim bilimleri alanında gerçekteştirilen eylem araştırmaları, öğretmenler ve araştırmacılar tarafından sınıfta mevcut olan bir sorunun tespit edilmesini ve o sorunu gidermeye yönelik öğrencilerin de aktif olarak rol aldığı bir dizi etkinliğin uygulanmasını içerir (Ocak, 2019). Eylem araştırmasında süreç, bir eylem planı hazırlayarak (problemin belirlenmesi, problemi gidermeye yönelik etkinliklerin planlanması), eylem planının uygulamaya konulması ve sonuçların değerlendirilmesi şeklinde ilerlemektedir.

### 2.1.Çalışma grubu ve çalışma ortamı

Bu çalışmada Ege Bölgesinde bulunan küçük bir il merkezinde, orta gelir grubundan ailelerin yaşadığı bir mahallede bulunan özel bir anaokulundaki anasınıfı çocuklarıyla çalışılmıştır. Çalışma, Koronavirüs pandemisi döneminde devlet okullarının zaman zaman eğitim - öğretime ara verdiği bir dönemde gerçekteştirildiği için devlet okulu yerine özel bir anaokulu tercih edilmiştir. Çalışmaya, yedisi erkek üçü kız olmak üzere 60-72 aylık gruptan veli onam formunu dolduran 10 çocuk katılmıştır. Çalışma süresinde hem çocukların sınıfı hem de okulda bulunan çok amaçlı salon aktif olarak kullanılmıştır. Çok

amaçlı salonda yer alan büyük ekran televizyon medya içeriklerini sınıfta inceleme kolaylığı sağlamıştır. Okulun girişinde bulunan ve tüm sınıflar tarafından ihtiyaç olduğunda kullanılan küçük sahne de çalışma süresince çocukların bireysel performans göstermeleri gerektiğinde kullanılmıştır.

## 2.2. Veri toplama süreci

Çalışmanın yöntemi Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nca değerlendirilmiş ve kurulun 07.10.2021 tarih ve 2021-184 sayılı kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur. Çalışma öncesinde çalışmaya dâhil edilecek çocukların ebeveynlerine yapılan bir toplantı ile çalışma hakkında bilgi verilmiş ve onlardan da veli onam belgesiyle çocuklarıyla çalışılması için izin alınmıştır. Uygulama hafta içi her gün, günde 1,5 saat olmak üzere 14 hafta sürmüştür. Uygulamalar boyunca sınıfı farklı açılardan kayıt altına alan üç kamera eşzamanlı olarak kullanılmıştır. Kamera kayıtlarının yanı sıra öğrenci etkinlik dokümanları (çocukların çizdikleri resimler, afişler, kartlar, vb.), araştırmacı günlüğü, ses kayıtları, fotoğraflar, öğretmenle gerçekleştirilen mülakat, öğrenme duvarındaki hem öğrencilerin çizdikleri resimler hem de biyografik hikayelerle ilgili resimler ve uygulama sonrası ortaya çıkan ürünler veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

## 2.3. Veri analizi

Toplanan veriler Çok Yönlü Etkileşim Analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Çok Yönlü Etkileşim Analizi yazılı metinlerle iletilen mesajların yanı sıra ses, müzik, görüntü, hareket, jest ve mimikler gibi farklı modlarla iletilen mesajların da çözümlenmesinde etkili bir nitel analiz yöntemidir (Norris, 2013). Bu sebeple özellikle kamera kayıtlarıyla elde edilen verilerin analizinde kullanılmaktadır. Bu çalışmada da toplanan veriler, verilerden üretilen kodlarla tümevarımsal bir yöntemle analiz edilmiştir (Merriam, 2009). Veriler çalışmanın amacına göre kodlandıktan sonra birbirine yakın kodlar çalışmada ele alınan problem durumunu cevaplayacak şekilde temalar altında toplanmış ve bu şekilde bulgulara ulaşılmıştır.

## 2.4. Geçerlik-güvenirlik çalışmaları

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında öncelikle problem durumuna ilişkin hazırlanan eylem planı, bu plan kapsamında çocuklara izlettirilmesi planlanan videolar ve çocuklarla etkileşimli olarak okunması planlanan biyografik hikayeler alan uzmanı üç akademisyenin görüşlerine sunulmuş, video ve hikâye içerikleri uzmanlar tarafından incelenmiş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda güncellenerek eylem planına ve kullanılacak materyallere son şekli verilmiştir.

Yukarıda da ifade edildiği gibi sesli görüntü kamera kayıtları, fotoğraflar, araştırmacı günlükleri, öğretmenle gerçekleştirilen mülakat, etkinlikler süresince ve etkinlikler sonrasında öğrencilerin hazırladığı ürünler aracılığıyla zengin bir veri toplanarak ve detaylı tanımlamalar yapılarak üçleme gerçekleştirilmiştir (Merriam, 2009). Aktarılabilirlik ilkesi gereği çalışmanın uygulama aşaması adım adım detaylı bir şekilde anlatılmış ve bulgular kısmında katılımcıların kendi ifadelerine yer verilmiştir (Merriam, 2009, s. 221). Yine çalışmanın güvenilirliğini arttırmak üzere veri toplama ve veri analizi süreçleri detaylı bir şekilde anlatılmış, toplanan veriler her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve bulguların yorumlanması konusunda ortak noktada buluşulmuştur (Merriam, 2009, s. 210-212). Onaylanabilirlik ilkesi gereği araştırma süresince toplanan bütün veriler araştırmacının ofisinde saklanmaktadır.



## 2.5.Uygulama süreci

Bu eylem araştırması kapsamında uygulanan eylem planı Tablo 1.'de sunulmuştur. Tablo 1'de görüldüğü üzere uygulama sürecinin ilk iki haftası araştırmacı ile çocukların birbirine alışmasına ayrılmış, çocuklara kameralar tanıtılarak kameraların varlığına da alışmaları sağlanmıştır. Bu süreçte veri toplanmamıştır. Uygulama sürecinin üçüncü haftası çocuklarda hali hazırda oluşmuş olan toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının tespiti yapılmıştır.

**Tablo 1.** Eylem planı

Uygulama Haftası	Etkinlik Adı	Gerçekleştirilen Eylem
1. Hafta	Çocuklarla Tanışma	Çocuklarla tanışma ve öğretmen eşliğinde çocuklarla oyunlar oynayarak çocukların araştırmacıya alışmasını sağlama. Bu süreçte veri toplanmamıştır.
2. Hafta	Çocukların Kameralarla Tanışması	Veri toplama sürecinde kullanılan kameralar çocuklara tanıtılmış ve sınıf içerisine kamera kurularak çocukların kameralara alışması sağlanmıştır. Bu süreçte kameralar kapalı tutulmuş, veri toplanmamıştır.
3. Hafta	Çocuklardaki Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılarının Tespiti	Çeşitli etkinlikler aracılığıyla çocuklarda oluşmuş olan toplumsal cinsiyet kalıp yargıları tespit edilmiştir.
4. Hafta – 13. Hafta	Çeşitli Mesleklere İlişkin Biyografik Hikayelerle Eleştirel Okuryazarlık Etkinlikleri	Toplumsal cinsiyet kalıplarına göre daha çok erkeklere atfedilen 10 meslek seçilerek her hafta bir meslek ele alınmak suretiyle bu mesleği yapan dünyaca tanınmış kadın ve erkeklerin biyografik hikayeleri etkileşimli olarak çocuklarla birlikte okunmuştur. Okunan bu hikayeleri destekleyecek, bu kişilerle ilgili bilgilendirici videolar çocuklarla birlikte izlenip tartışılarak sınıfta çözümlenmiştir. Çocukların öğrendiklerini pekiştirmelerine destek olunması için, yapılan etkinliklerin bir kısmı öğrenme duvarında aktif olarak sergilenmiştir.
14. Hafta	Çocukların Bilgi Düzeyinin Yeniden Tespiti & Bilgilerin Akranlar ve Yetişkinlerle Paylaşılması	Çalışma çocukların eserlerinden oluşan bir sergi ile bitirilmiştir. Sergi süresince araştırmanın yapıldığı sınıftaki çocuklar ailelerine ve anaokulunda bulunan diğer çocuklara yaptıkları sergiyi gezdirmişler, öğrendikleri bilgileri ailelerine ve diğer sınıflardaki arkadaşlarına kendi cümleleriyle anlatmışlardır.

Daha sonra 10 hafta boyunca biyografik hikayeler ve çeşitli görseller ve bilgilendirici videolar kullanılarak eleştirel okuryazarlık etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın son haftasında ise çocukların bilgi düzeyi yeniden tespit edilmiş ve çocuklar kurdukları sergide öğrendikleri bilgileri aileleri ve diğer sınıflardaki arkadaşları ile paylaşmışlardır. Çalışmanın bulgularına geçmeden önce, eylem planı çerçevesinde gerçekleştirilen etkinlikler aşağda üç başlık altında aktarılacaktır.

### 2.5.1.Çocuklarda oluşmuş olan toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının tespiti

Bu süreçte, çocuklara etkinlik kitabı aracılığıyla sorulan sorulara verdikleri cevaplar, çember saatinde ev hayatına dair verdikleri bilgiler, serbest oyun saatinde oynadıkları oyunlar/oyuncaklar, oynadıkları kişiler, tercih ettikleri etkinlik istasyonları ve giydikleri kılık kıyafetler gözlemlenip analiz edilerek toplumsal cinsiyet kalıp yargıları tespit edilmiştir. Alan yazında ifade edildiği üzere bebeklik çağından itibaren insanlarda oluşan toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının bu çalışmanın katılımcılarında da oluşmuş olacağı düşünülerek çalışma planlanmış ancak tam olarak ne tür kalıp yargıların oluştuğu toplanan bu verilerin analizi sonucunda ortaya çıkmıştır. Elde edilen verilere göre çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargıları şu beş tema altında toplanmıştır:

1. Çocukların erkeklerin ve kadınların yapmakla sorumlu oldukları işlere dair algılarında toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının rolü,
2. Çocukların erkeklerin ve kadınların yapabilecekleri mesleklere dair algılarında toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının rolü.
3. Çocukların renk tercihlerinde toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının rolü
4. Çocukların oyun ve oyuncak tercihlerinde toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının rolü
5. Çocukların insanların dış görünüşleri ile ilgili algılarında toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının rolü

Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tez çalışmasının bir parçasıdır. Tez çalışması kapsamında çocuklarda oluşmuş olan kalıp yargılar yukarıda listelenen beş tema altında toplanmıştır. Ancak kelime sınırı sebebiyle bu makalede sadece ilk iki temaya yer verilecektir. Bu iki tema bulgular kısmında tekrar ele alınarak çocuklarda oluşmuş olan bu kalıp yargıların nasıl tespit edildiği detaylı bir şekilde tartışılacaktır.

### 2.5.2.Eleştirel okuryazarlık etkinlikleri

Eleştirel okuryazarlık etkinlikleri planlanırken günlük eğitim akışı yine Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'na (2013) uygun olarak güne başlama zamanı, etkinlik zamanı ve günü değerlendirme zamanı olarak üç bölüm halinde planlanmıştır. Güne başlama zamanında çocukların güne hazırlık açısından sınıf iklimine, arkadaşlarına ve gün içinde planlanmış olan etkinliklere uyum sağlamalarına yardımcı olunması hedeflenerek hem okula gelmeden önce neler yaptıkları hem de gün içerisinde neler yapacakları konuşularak o günün etkinliklerine hazırlanması sağlanmıştır. Güne başlama zamanı tamamlandıktan sonra etkinlik zamanında çocukların da önerileri dikkate alınarak o gün için önceden planlanan etkinlikler çocukların aktif katılımıyla uygulanmıştır. Günü değerlendirme zamanında ise bütün grup çember şeklinde bir araya toplanarak o gün yapılan etkinlikleri sohbet ederek değerlendirmiştir. Günü değerlendirme zamanında o gün oynanan oyunlar, yapılan etkinlikler, ortam ve kullanılan materyaller ele alınmıştır. Günü değerlendirme zamanında ayrıca ertesi gün yapılabilecek etkinlikler hakkında konuşulmuş, evde yapılacak bir çalışma ya da okula getirilecek bir materyal varsa öğrencilere bu konuda bilgi verilerek rehberlik edilmiştir.

Toplumsal cinsiyet kalıplarına göre daha çok erkeklere atfedilen 10 meslek dalına (ressam, müzisyen, yazar, yönetmen, pilot, astronot, mucit, futbolcu, aşçı ve mimar) yönelik olarak (her hafta bir meslek dalı) eleştirel okuryazarlık etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Her hafta o haftanın konusu olan mesleği yapan tanınmış bir kadın ve bir erkeğin biyografik hikayeleri etkileşimli olarak çocuklarla okunmuştur. Biyografik hikayelere ek olarak bu hikayeleri destekleyecek nitelikte seçilen meslekle ilgili çeşitli

görseller (resimler, fotoğraflar, afişler, vb.) ve videolar (bilgilendirici videolar, film fragmanları, animasyonlar, şarkı klipleri, vb.) da çocuklara sunulmuştur. Bu görseller ve videolar çözümlenirken belirli aralıklarla durulmuş, çocuklarla sesli düşünme, sorgulama, devamını tahmin etme etkinlikleri gerçekteşirilmiş ve bu süreçte çocukların eleştirel gözle çözümlene yapmalarına destek olunmuştur.

Her hafta pazartesi günü, çocukların ön bilgilerinin tespiti için, çocuklardan o mesleğin ne olduğuna dair kendi düşüncelerini anlatan resimler çizmeleri istenmiş; salı ve çarşamba günleri, biri erkek, biri kadın o mesleği yapan tanınmiş kişilerin biyografik hikayeleri çocuklarla etkileşimli olarak okunmuş; perşembe ve cuma günleri de çocuklarla öğrendikleri meslekler ile ilgili görseller ve videolar incelenerek çeşitli etkinlikler yaptırılmış ve öğrendikleri pekiştirilmiştir (Bkz. Görsel 1). Etkinlikler sonunda bazen çocuklar kendi videolarını çekip birbirlerinin videolarına geri bildirim vermişler, bazen de konuyla ilgili kendi kitaplarını oluşturmuşlardır. Çocukların etkinlikler süresince serbest oyun köşelerinde toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili oyunlar oynamaları ve dramalar yapmaları da desteklenmiştir. Bazen bu etkinlikler araştırmacının verdiği bir sufle ile başlamış ve çocuklar tarafından devam ettirilmiştir.



Görsel 1. Destekleyici etkinlikler

Çocukların öğrendiklerini pekiştirmelerine destek olunması ve öğrenilen bilgilerin görsel olarak çocuklar tarafından içselleştirilmesi amacıyla, yapılan etkinliklerin bir kısmı sınıfın daima görülecek yerinde oluşturulan öğrenme duvarında aktif olarak sergilenmiştir (Bkz. Görsel 2). Bu şekilde araştırmanın gerçekteşirildiği saat aralığının dışında kalan zamanlarda bile çocukların yapılan etkinliklere dair kendi aralarında konuşmalarına ve yapılanları hatırlamalarına alan oluşturulmuştur. Çocuklar etkinlikler süresince bazen arkadaşlarıyla kendi yaptıkları resimlere tekrar bakmişlar, birbirlerine resimlerini göstermişler ve öğrenme duvarının önünde sohbet etmişlerdir. Araştırmacı da zaman zaman çocukların fikirlerini ifade etmesine olanak sağlamak için öğrenme duvarında yer alan materyalleri göstererek “bu kimdi, ne iş yapıyordu, bu mesleği kadınlar mı yapıyordu, erkekler mi yapıyordu?” gibi sorular yöneltmiştir.



Görsel 2. Öğrenme duvarı

Çocuklarda kalıplaşmış toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını değiştirerek cinsiyet eşitliği algısını oluşturmaya yönelik gerçekleştirilen etkinlikler sonucunda çocuklardaki değişimi görebilmek adına çocuklarla birlikte evin çeşitli bölümlerini gösteren bir ev maketi yapılmış ve çocukların çizdikleri kız/erkek resimlerini ve yaptıkları kuklaları kullanarak oyun oynayabilmeleri için bir alan oluşturulmuştur.

### 2.5.3.Çocukların bilgi düzeylerinin yeniden tespiti ve edinilen bilgilerin aile ve arkadaşlarla paylaşılması

Oluşturulan ev maketi şeklindeki oyun alanı 14. hafta çocukların rahatça oynayabilmeleri için masa üzerinde bırakılmış ve çocuklar istedikleri zaman istedikleri arkadaşlarıyla bu alanda serbestçe oyun oynamışlardır (Bkz. Görsel 3). Oynadıkları oyunlar daha önceden o alana yerleştirilen bir kamera ile kaydedilmiş ve çocukların oynadıkları oyunlarda anne, baba ve çocuklara atfettikleri roller bu kayıtlar üzerinden analiz edilerek çocukların kalıp yargılarındaki değişim hakkında çıkarımda bulunulmuştur. Çocukların bilgi düzeyinin yeniden tespit edilmesi aşamasında yalnızca 14. hafta verilerinden değil önceki haftalarda toplanan verilerden de faydalanılarak süreç içerisinde çocukların ifadelerinde ne tür değişikliklerin gerçekleştiğine bakılmıştır.



Görsel 3. Maket evde aile yaşantısı oyunu

Çalışma çocukların eserlerinden oluşan bir sergi ile bitirilmiştir. Sergi süresince araştırmanın yapıldığı sınıftaki çocuklar ailelerine ve anaokulunda bulunan diğer çocuklara yaptıkları sergiyi gezdirmişler, eleştirel eylem araştırmasının ilkelerine uygun olarak yapılan etkinliklerden öğrendikleri bilgileri insanlarla paylaşıp onlarda da farkındalık oluşturmak adına hem kendi ailelerine hem diğer sınıflardaki çocuklara sergiyi gezdirip öğrendikleri bilgileri kendi cümleleriyle anlatmışlardır. Çocukların sergi

gününde anlattıkları bilgiler de analiz edilerek çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargılarında ne tür değişikliklerin olduğu tespit edilmiştir.

### 3.Bulgular

Bu çalışma kapsamında katılımcılarla gerçekleştirilen etkinlikler gözlemlenerek elde edilen veriler çok yönlü etkileşim analizine tabi tutularak analiz edilmiştir. Önce video kayıtlarında yer alan öğrencilerin sözlü ifadeleri, jest ve mimikleri ve ses tonları; öğrencilerin hazırladıkları etkinlik dokümanlarında yer alan şekilsel ifadeler ve araştırmacı günlüğü verileri kodlanmıştır. Daha sonra birbirine yakın kodlar bir araya getirilerek çalışmanın alt problemlerine cevap verecek şekilde temalar oluşturulmuştur. Bu çalışmada iki alt problem üzerinde durulmuştur: Çocuklarda oluşmuş olan toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının tespiti ve çocuklarla gerçekleştirilen eleştirel okuryazarlık etkinliklerinin çocuklarda oluşmuş olan bu kalıp yargıları kırmaya etkisi. Bu alt problemlere ilişkin bulgular aşağıda ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

#### 3.1.Çocuklarda oluşmuş olan toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının tespiti

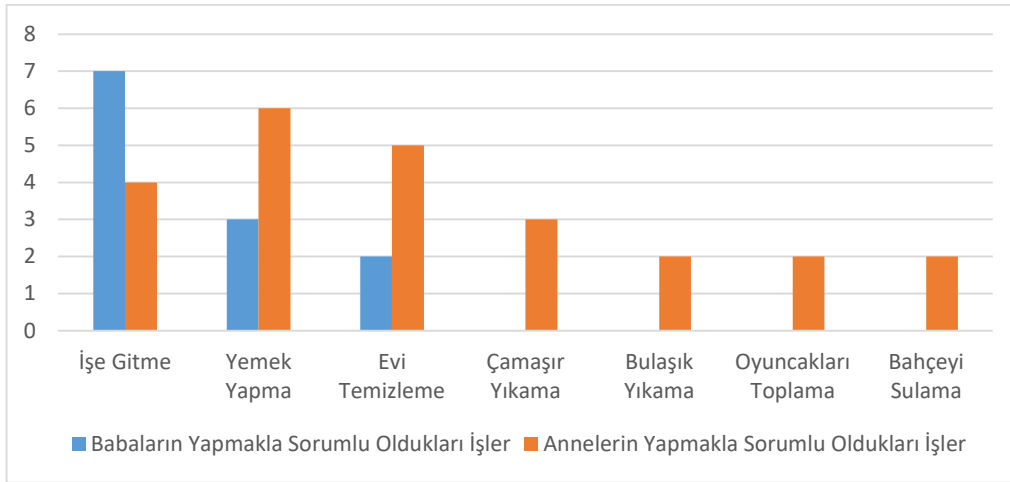
Çalışmanın birinci alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla, çalışmanın üçüncü haftasında, henüz eleştirel okuryazarlık etkinliklerine geçilmeden önce çocukların ön bilgi tespitinde sorulan sorulara verdikleri cevaplar, etkinlikler esnasında çekilen kamera kayıtları, çocukların etkinlik dokümanları (çocukların çizdikleri resimler, afişler, kartlar, vb.) ve araştırmacı günlüğünde yer alan notlar analiz edilerek çocuklarda var olan toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ortaya çıkarılmıştır. Daha önce de ifade edildiği gibi bu makale birinci yazarın tez çalışmasının bir parçasıdır. Tez çalışması kapsamında, çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargıları beş tema altında toplanmış olsa da kelime sınırı sebebiyle bu makalede şu iki tema ele alınacaktır:

- 1) Çocukların erkeklerin ve kadınların yapmakla sorumlu oldukları işlere dair algılarında toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının rolü,
- 2) Çocukların erkeklerin ve kadınların yapabilecekleri mesleklere dair algılarında toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının rolü.

##### 3.1.1.Çocukların erkeklerin ve kadınların yapmakla sorumlu oldukları işlere dair algılarında toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının rolü

Erkek ve kadınların ev içi ve dışı sorumluluklarına dair çocuklarda oluşmuş olan kalıp yargılar hem çocuklarla bire bir gerçekleştirilen ön bilgi testinde çocukların sorulara verdikleri cevaplar, hem çocukların kadın ve erkeklerin ev içi ve dışı sorumluluklarını çizdikleri resimler hem de sınıf içinde gerçekeşen diyaloglar analiz edilerek tespit edilmiştir.

Çocuklarla çalışmanın başlangıcında bire bir gerçekleştirilen ön bilgi testlerinde sorulan anne ve babaların yapmakla sorumlu oldukları işlere ilişkin sorulara çocukların verdikleri cevaplar incelenerek aşağıdaki grafik (Bkz. Grafik 1) oluşturulmuştur.



Grafik 1. Çocuklara göre anne ve babaların yapmakla sorumlu oldukları işler

Çalışmaya katılan 10 çocuktan 7 tanesi babalarının işe gitmekle sorumlu olduğunu ifade ederken 4 tanesi annelerinin işe gitmekle sorumlu olduğunu belirtmiştir. 4 tanesinin yemek yapma işini sadece annelerin sorumluluğu olarak gördüğü 2 tanesinin bu işi hem annelerin hem de babaların sorumluluğu olarak gördüğü, 1 çocuğun da yemek yapma işini sadece babaların sorumluluğu olarak gördüğü anlaşılmıştır. Yine bu 10 çocuktan 3 tanesinin evi temizleme işini sadece annelerin sorumluluğu olarak ifade ettiği, 2 çocuğun da hem anne hem de babaların sorumluluğu olarak ifade ettiği görülmüştür. Çamaşır yıkama, bulaşık yıkama, oyuncakları toplama ve bahçeyi sulama gibi işler yine anne sorumlulukları arasında ifade edilirken çocukların bu işlerde babaların sorumluluğu olduğuna dair bir ifadeye bulunmadıkları tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra bazı çocukların babaların yaptığı işler arasında sıraladığı çeşitli ifadeler bir sorumluluk olarak nitelendirilmediği için grafiğe dahil edilmemiştir:

**Araştırmacı:** Babanın sorumlu olduğu işler nelerdir?

**Eren:** Yemek yiyor, ellerini yıkıyor, televizyona bakıyor, oturuyor. İşe gidiyor.

**Nihal:** TV izliyor.

**Pusat:** Uyumak ve TV izlemek

**Mustafa:** İşe gidiyor.

**Erdinç:** Onun evde işi yok.

Çocuklara babalarının sorumlu oldukları işler sorulduğunda çocukların TV seyretmek, oturmak, uyumak, yemek yemek gibi ifadeleri sıraladığı görülmektedir. Bunun yanı sıra bir çocuğun babaların daha çok dışarıda çalıştığını vurgulamak üzere “Onun evde işi yok.” ifadesini kullandığı dikkat çekmektedir. Bu bulguya paralel olarak, çalışmanın ilk haftalarında çocuklarla gerçekleştirilen çember vakti sohbetlerinde yer alan ifadelerde de çocukların erkek ve kadınların ev içi ve dışı sorumluluklarına ilişkin kalıp yargılarının oluştuğu görülmektedir:

**Araştırmacı:** Çocuklar, kadınlar neler yapar, erkekler neler yapar?

**Egemen:** Kızlar evde yemek hazırlar, erkekler de işe gider para kazanır o yüzden kızlar pilot olamaz.

**Araştırmacı:** Kızlar evde hep yemek mi yapıyor?

**Egemen:** Hayır. Bir de ütü yapıyor.

**Diğer Çocuklar:** Evet, ütü... [Çember vakti Sohbeti, 07.12.2021]

Çember vakti sohbetinde Egemen ile araştırmacı arasında geçen diyalogda, Egemen'in annesi çalışıyor olmasına rağmen erkeklerin dışarıda çalışıp para kazanma işinden sorumlu olduğunu, kadınların da evde yemek hazırlamak ve ütü yapmak gibi işlerden sorumlu olduklarını ifade ettiği, sınıf arkadaşlarının da bu düşünceyi destekledikleri görülmektedir.



Görsel 4. Çocukların anne ve babaların rollerine ilişkin çizdikleri resimler

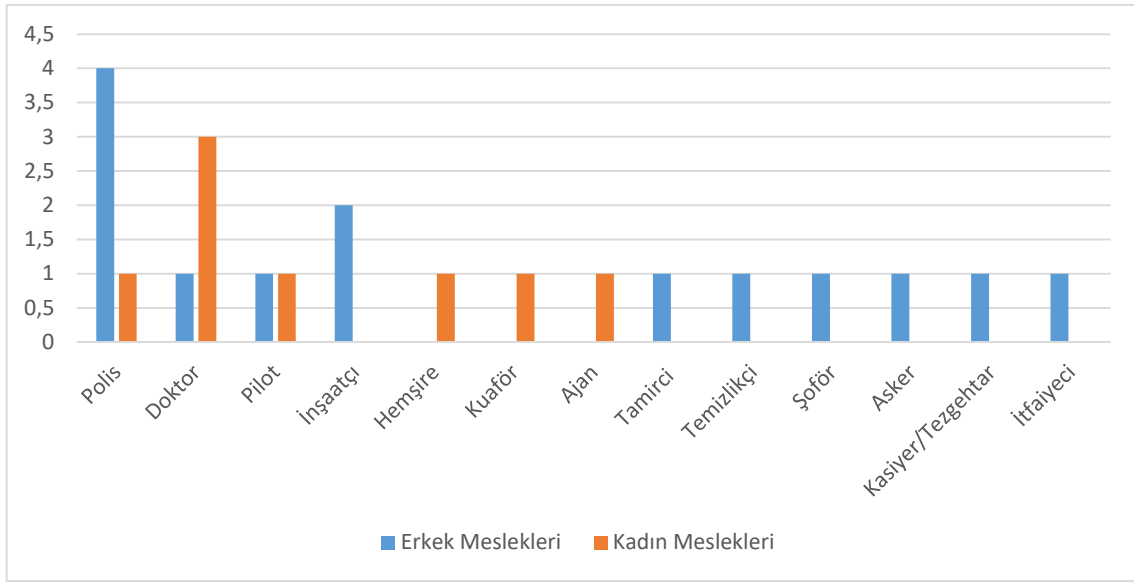
Çocukların çalışmanın ilk haftalarında çizdikleri resimler incelendiğinde de çocukların daha önce kendileriyle gerçekleştirilen ön testteki sorulara verdikleri cevaplarla tutarlı bir şekilde anne ve baba rollerini resmettikleri görülmüştür (Bkz. Görsel 4).

Çocuklar resimlerini tamamladıktan sonra, resimde ne çizdiği tek tek çocuklara sorularak resmin üzerine not edilmiştir. Yukarıdaki resimlerde görüleceği üzere; çocukların annelerini genellikle yemek pişirirken, bulaşık yıkarken ve iş yaparken resmettikleri; babalarını ise işe giderken, televizyon izlerken ya da uyurken resmettikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra serbest oyun vaktinde oyun oynarlarken erkek çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına göre kadın rolleri kabul edilen "yemek yapma" ve "temizlik yapma" gibi rolleri kabul etmedikleri gözlemlenmiş ve araştırmacı günlüğüne not edilmiştir.

### 3.1.2. Çocukların erkeklerin ve kadınların yapabilecekleri mesleklere dair algılarında toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının rolü

Erkek ve kadınların hangi meslekleri yapabileceğine dair çocuklarda oluşmuş olan kalıp yargılar hem çocuklarla bire bir gerçekleştirilen ön bilgi testinde çocukların sorulara verdikleri cevaplar hem de çocukların bir etkinlik kapsamında ileride yapmak istedikleri mesleğe ilişkin çizdikleri resimler analiz edilerek tespit edilmiştir.

Çocuklarla çalışmanın başlangıcında bire bir gerçekleştirilen ön bilgi testlerinde sorulan "Kızlar hangi meslekleri seçer, erkekler hangi meslekleri seçer?" sorusuna çocukların verdikleri cevaplar incelenerek aşağıdaki grafik (Bkz. Grafik 2) oluşturulmuştur.



Grafik 2. Çocuklara göre erkek ve kadın meslekleri

Grafik incelendiğinde, çalışmaya katılan 10 çocuktan 4 tanesinin polislik mesleğini erkeklerle 1 tanesinin kadınlarla ilişkilendirdiği, buna karşılık çocuklardan 3 tanesinin doktorluk mesleğini kadınlarla ve 1 tanesinin de erkeklerle ilişkilendirdiği görülmektedir. Pilotluk mesleği ise 1 çocuk tarafından kadınlarla 1 çocuk tarafından da erkeklerle ilişkilendirilmiştir. Yine tablodan anlaşılmaktadır ki hemşirelik, kuaförlük ve ajanlık (istihbarat görevliliği) gibi meslekler kadınlarla ilişkilendirilmiştir. Buna karşılık olarak tamircilik, temizlikçilik, şoförlük, askerlik, kasiyerlik/tezgahtarlık ve itfaiyecilik gibi meslekler de çocuklar tarafından erkeklerle ilişkilendirilmiştir. Tablodan anlaşılmaktadır ki erkekler 10 farklı meslek dalı ile ilişkilendirilirken kadınlar 6 meslek dalı ile ilişkilendirilmiştir.

Çocuklarla gerçekleştirilen bir etkinlikte ileride ne olmak istediklerini çizmeleri istenmiş, daha sonra çocuklara çizdikleri resimler anlatılarak etkinlik kağıtlarının üzerine not edilmiştir (Bkz. Resim 2).



Görsel 5. Çocukların büyüünce yapmak istedikleri mesleklere ilişkin çizdikleri resimler

Çocukların çizdikleri resimler analiz edildiğinde, çalışmaya katılan 7 erkek çocuktan 3 tanesinin polis, 3 tanesinin inşaatçı, 2 tanesinin asker, 1 tanesinin mühendis ve 1 tanesinin de pilot olmak istediği görülmüştür (birden fazla meslek seçen çocuklar bulunmaktadır). Çalışmaya katılan 3 kız çocuktan 1



tanisinin doktor, 1 tanesinin öğretmen, diğerinin de terzi olmak istediği anlaşılmıştır. Çocukların ileride yapmak istedikleri meslekle ilgili seçimlerinin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarıyla paralellik gösterdiği anlaşılmıştır.

### 3.2. Çocuklarla gerçekleştirilen eleştirel okuryazarlık etkinliklerinin çocuklarda oluşmuş olan toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını kırmaya etkisi

Çalışmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular ortaya koyulurken, çalışmanın 4. haftasından itibaren 10 hafta süreyle “Çeşitli Mesleklere İlişkin Biyografik Hikayelerle Eleştirel Okuryazarlık Etkinlikleri” gerçekleştirilirken toplanan veriler, sonrasında çocukların bilgi düzeyinin yeniden tespiti sırasında toplanan veriler ve çocukların yetişkinlerle ve akranlarla bilgi paylaşımı sırasında toplanan veriler kullanılmıştır. Bu bulgulara, kamera kayıtlarının yanı sıra öğrenci etkinlik dokümanları (çocukların çizdikleri resimler, afişler, kartlar, vb.), araştırmacı günlüğü, ses kayıtları, fotoğraflar, öğretmenle gerçekleştirilen mülakat, öğrenme duvarındaki hem öğrencilerin çizdikleri resimler hem de biyografilerle ilgili resimler ve uygulama sürecinde ve sonrasında ortaya çıkan ürünlerin çok yönlü etkileşim analizi sonucunda ulaşılmıştır. Bu kısımda, çocukların kalıp yargı tespitleri yapıldıktan sonra biyografik hikayeler kullanılarak gerçekleştirilen eleştirel okuryazarlık etkinliklerinin çocuklarda kalıplaşmış olan toplumsal cinsiyet rollerinin kırılmasına nasıl etki ettiğini ortaya koymak amacıyla birinci alt problem kapsamına tespit edilen bulgular tekrar ele alınarak bulgular arasında bir karşılaştırma yapılmıştır.

#### 3.2.1. Çocukların erkeklerin ve kadınların sorumlu oldukları işlere dair algılarındaki değişim

Çocuklarla biyografik hikayeler okunarak gerçekleştirilen eleştirel okuryazarlık etkinliklerinde, her hafta seçilen bir meslek dalında başarı göstermiş bir kadın ve bir erkeğin hikayeleştirilmiş biyografisi çocuklarla okunmuş, biyografisi okunan kişinin görselleri, elde ettikleri başarılarla ve ortaya koydukları eserlere ilişkin görseller ve videolar da çocuklarla etkileşimli olarak incelenmiş ve çocukların konu üzerine düşünceleri sağlanmıştır. Her hafta farklı bir meslekte başarılı olmuş bir kadın ve bir erkeğin hikayeleştirilmiş biyografisini incelemek, o kişilerin yaptıkları mesleğin ne olduğunu ve o kişilerin bu meslekte nasıl başarılı olduklarını öğrenmek, o kişilerin ortaya koydukları eserler hakkında bilgi edinmek ve dış görünüşlerinin nasıl olduğunu incelemek çocuklarda oluşmuş olan toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının kırılmasına yardımcı olmuştur. Etkinliklerden sonra ev içinde ve dışında kadın ve erkeklerin sorumluluk paylaşabileceği bilinci çocuklarda oluşmaya başlamıştır.

Örneğin, 22.12.2021 tarihinde ikinci yazarın okulu ziyaret ederek çocuklarla gerçekleştirdiği sohbet esnasında kadın ve erkeklerin sorumlulukları hakkında araştırmacı ile çocuklar arasında şu diyalog geçmiştir:

**Araştırmacı:** Bir dakika bir şey soracağım evde en çok bebeklerle kim ilgileniyor?

**Özlem:** Anneler. Ben buldum, ben biliyorum.

**Erdinç:** Abim.

**Araştırmacı:** Sizinle bir şey paylaşmak istiyorum ben biraz önce size bir tane çocuğum olduğu söylemiştim hatırladınız mı?

**Tüm Sınıf:** Evettt.

**Araştırmacı:** Şimdi onunla ilgili bir şey söyleyeceğim. Benim oğlum çok küçükken daha minicik bir bebekken ben babası olarak onu ayağımda sallayarak uyutmayı çok seviyordum. Dandini

*dandini dastana [Ezgili bir şekilde söyler.] Böyle böyle ona ninniler söylüyordum [Çocuklar gülerler.] O da böyle uyumayı çok seviyordu. Kimleri babası uyutuyor?*

**Özlem:** Ben [El kaldırır.]

**Yağız:** Benim babam uyutmayı sevmiyor.

**Erkan:** Benim de.

**Pusat:** Benim de.

**Araştırmacı:** Peki babanız sizi gezmeye götürüyor mu?

**Tüm Sınıf:** Eveettt.

**Araştırmacı:** Peki bir şey söyleyeceğim. Sizce çocuklarla ilgilenmek sadece annenin işi midir, yoksa anneye babanın işi midir?

**Tüm Sınıf:** Anneye babanın.

**Pusat:** Annenin.

**Araştırmacı:** İkisinin işidir diyenler? [Pusat hariç diğer çocuklar parmaklarını kaldırılar.]

**Yağız:** Babanın ve annenin.

**Araştırmacı:** Her ikisinin de değil mi, herkes öyle diyor. Her ikisinin de ilgilenmesi gerekir. Peki yemekleri yapmak evde kimin işi?

**Nihal:** Anne.

**Diğer Çocuklar:** İkisinin de.

**Kaan:** İkisi de.

**Erkan:** Anneye baba.

**Özlem:** Anne ve baba.

**Yağız:** İkisi de.

**Kaan:** İkisi de birlikte kahvaltını hazırlıyorlar, ikisi de kahvaltı ediyorlar.

**Araştırmacı:** Çamaşırları kim yıkar evde peki?

**Tüm Sınıf:** Anne ve baba.

Yukarıdaki diyalog incelendiğinde çocuklarda ev içi sorumlulukların anne ve baba tarafından paylaşılabilmesine ilişkin algının oluşmaya başladığı görülmektedir. Çalışmanın sonunda çocukların ev içi sorumluluk paylaşımına ilişkin algılarının oynadıkları oyunlara da yansıdığı görülmektedir. Çalışmanın sonunda çocukların bilgi düzeyinin yeniden tespiti için evin bölümlerini içeren bir ev maketi ve anne, baba, kız çocuk ve erkek çocuktan oluşan kuklalar hazırlanarak sınıfın bir köşesine bırakılmıştır. Serbest oyun saatinde çocukların istedikleri arkadaşlarıyla burada oyun oynamasına müsaade edilmiştir. Birinci alt probleme ilişkin bulgularda ifade edildiği gibi çalışmanın ilk haftalarında çocuklar oyun oynarken toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına göre karşı cinse atfedilen rolleri üstlenmemiş, oyuncakları bile cinsiyete göre ayırmışlardır. Ancak çalışmanın sonuna gelindiğinde, ev maketi ve kuklaların yer aldığı alana giden çocuklar karşı cinse ait kuklalarla da oynamaktan (erkek çocuklar anne ve kız çocuk; kız çocuklar da baba ve erkek çocuk) çekinmemiş (Bkz. Görsel 6) ve kuklalara toplumsal cinsiyet kalıp yargılarından bağımsız bir şekilde ev içi sorumlulukları yüklemişlerdir:



Görsel 6. Serbest oyun vaktinde erkek çocukların anne ve kız çocuk kuklalarıyla oynaması

**Kaan:** [Elinde baba ve erkek çocuk kuklaları tutarak...] Baba ben çok acıktım.

**Mete:** [Elindeki kız çocuk kuklasını oturma odası resmi üzerine koyar.] Ben de koltukta oturacam. [Elindeki anne kuklasını Kaan'ın elindeki baba kuklasına doğru döndürerek] Aaa. Ben de yemek yapayım eşimle.

**Kaan:** Ben de yapçam [Elindeki erkek çocuk kuklasını yana bırakır.]

**Mete:** [Kaan'ın yana bıraktığı erkek çocuk kuklasını alır ve oturma odasına götürür.] Ben de burada oturayım televizyonumu açayım. İşte televizyonu açtık. Yee yeee.

**Kaan:** [Her ikisi de ellerindeki anne ve baba kuklalarını hareket ettirerek...] Biz de yemek yapıyoruz.

**Mete:** Şşşş. Yemek yaptık çocuklarımıza.

**Kaan:** [Erkek çocuk kuklasını eline alır.] Aaaahhh. Ama biraz daha izleydik baba...

**Mete:** Evet [Kız çocuk kuklasını oynatır.]

**Kaan:** [Baba kuklası erkek çocuk kuklasına dönmüş halde...] Yemek yoksa televizyon da yok.

**Mete:** [Kız çocuk kuklasını oynatarak...] Yaaa... Tamam [Anne kuklası kız çocuk kuklasını döver gibi yapar.] Aaaa. Beni niye dövüyorsun?

**Kaan:** [Mete'nin elindeki anne ve kız çocuk kuklasını alarak, kendi elindeki baba ve erkek çocuk kukla ile birlikte mutfak resminin üzerine koyar.] Yam yam yam yam. Çok güzeldi yemek. Ben yatağıma gitçem [Baba kuklasını ebeveyn yatak resminin üstüne, çocuk kuklasını çocuk yatak resminin üstüne koyar.]

**Mete:** Ben de yatağıma gitçem [Anne kuklasını ebeveyn yatak resminin üstüne, çocuk kuklasını çocuk yatak resminin üstüne koyar.]

**Kaan:** Pışışış... Horrrr... Pışışış... Sabah oldu. [Baba ve erkek çocuk kuklalarını eline alır. Anne ve kız çocuk kuklalarını Mete'nin eline verir.]

**Mete:** Ben de uyandım.

**Kaan:** [Erkek çocuk kuklasını oturma odası resmindeki televizyonun önüne bırakır, baba kuklasını mutfak resminin üzerinde oynatır gibi hareket ettirerek...] Sabah yemeğini yapçam.

**Mete:** [Kız çocuk kuklasını oturma odası resmindeki televizyonun önüne bırakır, anne kuklasını mutfak resminin üzerinde Kaan'ın elindeki baba kuklasının yanına getirerek oynatır gibi hareket ettirerek...] Ben de televizyon izliyorum.

**Kaan:** Ben de [Oturma odası resmi üzerindeki kız ve erkek çocuk kuklalarını alarak mutfak resmi üzerine bırakır, öbür elinde baba kuklasını hareket ettirerek...] Hadi yiyelim. Hadi gelin çocuklar.

**Mete:** [Anne kuklasını da mutfak resminin üzerine getirerek yemek yiyormuş gibi sesler çıkarır.] Yam yam yam yam.

**Araştırmacı:** Yemeği kim hazırladı?

**Kaan:** *Hepimiz hazırladık.*

**Araştırmacı:** *Hu. Bulaşıkları kim yıkayacak?*

**Kaan:** *[Bir elinde anne kuklası, bir elinde baba kuklası mutfak resminin üzerinde...] Bulaşıkları biz yıkıcaz.*

**Kaan:** *[Kaan Mete'nin elinde kuklaları alarak oturma odasındaki televizyonun önüne koyar.] Bunlar da televizyon izliyorlarmış ama kavga etmiyorlarmış [Anne ve baba kuklasını birlikte mutfak resminin üzerinde bulaşık yıkarmış gibi hareket ettirmeye devam eder.]*

İki erkek çocuk arasında geçen diyalogda, çocukların oyun alanına giderek istedikleri kuklaları ellerine alıp anne, baba, kız çocuk ve erkek çocuk rollerini canlandırdıkları görülmektedir. Diyalogda erkek çocuğun acıktığını babasına söylediği, babanın yemek yapmaya başladığı ve annenin de sonradan mutfağa giderek babaya yardım ettiği görülmektedir. Hep birlikte yemek yedikten sonra uyuyup uyanırlar ve yine baba karakteri mutfağa giderek kahvaltı hazırlamaya başlar. Anne karakteri de mutfağa giderek baba kahvaltı hazırlarken televizyon seyrederek. Daha sonra çocukları da çağırıp kahvaltı ederler. Akşam yemeğini anne ve baba birlikte hazırlamış, kahvaltıyı baba hazırlamış, bulaşıkları da anne ve baba birlikte yıkamışlardır. Farklı çocukların oynadıkları oyunlar analiz edildiğinde de benzer diyaloglar görülmüştür.

Özlem ve Berrin de kuklalarla oynarken yemeği babaya ve erkek çocuğa hazırlatmışlardır. Eren ve Mustafa kuklalarla oynarken de yemeği babanın hazırladığı annenin odada dinlendiği görülmüştür. Çocuk yemek hazırlayan babaya "Annem hasta mı bugün?" sorusunu sorduğunda "Hayır, odasında uyuyor. Ben yemek pişiriyorum." cevabını almıştır. Çalışmanın başında Eren'e babanın ev içi sorumlulukları sorulduğunda, "Yemek yemek, televizyon seyretmek ve oturmak." cevabını vermiştir. Mustafa'ya da anne ve baba rollerine ilişkin çizdiği resmi anlatması istendiğinde annesi yemek yaparken babayı da işe giderken resmettiği görülmüştür. Çalışmanın sonuna gelindiğinde çocuklarda bu algının kırıldığı ve anne ve babaya toplumsal cinsiyet kalıp yargılarından bağımsız bir şekilde ev içi sorumluluklar dağıttıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

### 3.2.2. Çocukların erkeklerin ve kadınların yapabilecekleri mesleklere dair algılarındaki değişim

Her hafta farklı bir meslekte başarılı olmuş bir kadın ve bir erkeğin hikayeleştirilmiş biyografisi ve çeşitli medya öğeleri kullanılarak sınıfta uygulanan eleştirel okuryazarlık etkinlikleri sonucunda, çocuklarda hem kadınların hem de erkeklerin birçok farklı mesleği başarılı bir şekilde icra edebilecekleri bilinci oluşmaya başlamıştır.

07.12.2021 tarihinde, çalışmanın tam ortalarına gelindiğinde 5. meslek grubu olarak pilotluk ele alınmış ve kadın pilot olarak Sabiha Gökçen tanıtılmıştır. Sabiha Gökçen'in hem pilot hem de asker olması çocukları etkilemiştir:

**Araştırmacı:** *Evet bugün pilotu öğrendik değil mi? Pilotlar kadın mı oluyordu erkek mi oluyordu?*

**Kaan:** *Erkek*

**Nihal:** *Erkek ve kız*

**Pusat:** *Pilotlar kız olmaz.*

**Özlem:** *Öğretmenim bir şey diyebilir miyim, ben bir tane çizgi film izlemiştim onda kızlar uçak sürermiş.*

**Araştırmacı:** *Bak diyor ki Özlem, ben bir tane çizgi film izlemiştim onda kızlar uçak sürermiş diyor.*

**Pusat:** [Özlem'e doğru alaycı bir ses tonuyla...] Kızlar uçak süremez ki...

**Araştırmacı:** Neden süremez Pusat? [Pusat cevap vermez.]

**Berrin:** Öğretmenim bir şey söylicem.

**Araştırmacı:** Evet sen söyle Berrin, kızlar uçak süremez mi Berrin?

**Berrin:** Sürebilir. Öğretmenim ben bir tane çizgi film izlemiştim onda kızlar uçak sürüyordu [Berrin de Özlem'in söylediğini tekrar eder.]

**Egemen:** Öğretmenim ben de bir şey söylicem.

**Araştırmacı:** Evet Egemen.

**Egemen:** Kızlar yemek hazırlaması için.

**Araştırmacı:** Hıhı.

**Egemen:** Erkekler de işe gitmesi için, eee pilot olmak için.

**Araştırmacı:** Hıhı

**Egemen:** Para kazanıp yemek alıyorlar.

**Araştırmacı:** O zaman kızlar evde yemek hazırlar, erkekler de işe gider o yüzden kızlar pilot olamazlar mı diyorsun?

**Egemen:** Evet.

**Araştırmacı:** Tamam. Bakalım şimdi... [Çocuklar etkileşimli tahtanın karşısına sandalyelerini çekip otururlar, araştırmacı etkileşimli tahtadan Sabiha Gökçen'i tanıtan animasyonu açar. Çocuklar animasyonu bir süre seyrettikten sonra araştırmacı videoyu duraklatıp Sabiha Gökçen'i göstererek...] Hani kızlar pilot olamaz demiştiniz ya bu kız mı, erkek mi?

**Kaan:** Kız pilot bu.

**Pusat:** Erkek.

**Nihal:** Kız.

**Egemen:** Kızlar sürebiliyormuş.

**Erdiñç:** Ben sürebilir demiştim. Öğretmenim ben sürebiliyor demiştim, sürebiliyormuş.

**Kaan:** Hayalim gerçek oldu

**Araştırmacı:** Hayalın neydi? [Kaan bu soruya cevap vermez. tüm sınıfa dönüp Sabiha Gökçen'i işaret ederek...] Bu kız mı erkek mi sizce?

**Tüm Çocuklar:** Kız.

**Araştırmacı:** Sabiha Gökçen. Bu Türkiye'deki ilk kadın pilotlarımızdan.

**Kaan:** Oley. Demiştin ben size [Araştırmacı videoyu tekrar çalıştırır.]

**Pusat:** Kızlar uçamaz.

**Araştırmacı:** [Videoyu durdurur.] Pusat'ım neden gerçekte kızların uçamayacağını söylüyorsun?

**Pusat:** [O sırada videoda Sabiha Gökçen'in asker olduğu söylenmiştir.] Gerçekte kızlar asker olamaz...

**Araştırmacı:** Bakalım bakalım olmuş mu? [Araştırmacı videoyu tekrar çalıştırır.]

**Yağız:** Gerçekte kızlar asker olur.

**Pusat:** Olamaz.

**Araştırmacı:** Olur mu olamaz mı?

**Diğer Çocuklar:** Olur.

**Araştırmacı:** Kızlar asker olur diyenler parmak kaldırsın? [Pusat hariç çocukların hepsi parmak kaldırır.] Pusat sen neden olamayacağına inanıyorsun?

**Pusat:** Olamaz.

**Araştırmacı:** Peki, olur diyenler neden inanıyorsunuz kızların asker olacağına?

**Yağız:** Gördüm.

**Araştırmacı:** Pusat bak Yağız ben gördüm diyor.

**Özlem:** Ben de gördüm. [Pusat sessiz kalır ancak hala kadınların asker olabileceğini kabul etmez.]

Diyaloğun ilk kısımlarında çalışmaya katılan kızların üçünün de pilotluk mesleğini kadınların da yapabileceğini ifade ettikleri ancak özellikle Pusat ve Egemen'i bu görüşe ikna edemedikleri görülmektedir. Egemen, görüşünü açıklarken toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına paralel olarak kadınların evde yemek hazırladığını, erkeklerin de pilotluk gibi işler yaparak para kazanıp eve yemek (malzeme) aldığını ifade etmiştir. Çocuklar animasyonu seyrettikten sonra Egemen kadınların da pilot olabileceğine ikna olmuş ancak Pusat ne kadınların gerçekte pilot olabileceğine ne de asker olabileceğine ikna olmamıştır. Bu dersten 15 gün sonra, 22.12.2021 tarihinde ikinci araştırmacı sınıfı ziyaret etmiş ve kadın ve erkeklerin hangi meslekleri yapabileceklerine ilişkin ikinci araştırmacı ile çocuklar arasında şöyle bir diyalog geçmiştir:

**Araştırmacı:** Soruyorum. [Özlem'i işaret ederek...] Sen büyüyünce ne olmak istiyorsun?

**Özlem:** Ben büyüyünce astronot olmak istiyorum.

**Araştırmacı:** Astronot olmak istiyorsun. Çok güzel. Alkış.

**Berrin:** Ben de istiyorum.

**Araştırmacı:** Sen de astronot olmak istiyorsun. [Çocuklar alkışlarlar.]

**Mete:** Ben de, ben de, uzay.

**Araştırmacı:** Uzayda ne yapacaksın?

**Yağız:** Ben uzayda taş toplayacam.

**Araştırmacı:** Aaaaa. O işi kimler yapar peki? Uzaya gidip taş toplayanlara biz ne diyoruz biliyor musun?

**Özlem:** Astronot.

**Araştırmacı:** [Yanyana oturan üç kızı dönerek...] Siz üçünüz de astronot mu olmak istiyorsunuz?

**Nihal:** Evet.

**Araştırmacı:** Tıpkı benim oğlum gibi. Peki. Sen ne olmak istiyorsun Egemen?

**Yağız:** Helikopter pilotu.

**Araştırmacı:** Ama sırayla soruyoruz, sırayla. Sizi dinleyemem o zaman.

**Egemen:** Ben futbolcu

**Araştırmacı:** Aaaa. Tamam. Tamam. Hiç kadın futbolcu görmedim ben. Herhalde hepsi erkek oluyordu.

**Erdiñç:** Hayır, futbolcu gördük kadın.

**Araştırmacı:** Siz gördünüz mü?

**Diğer Çocuklar:** Eeveetttt.

**Erkan:** Daha yeni gördük.

**Araştırmacı:** Hem de bugün gördünüz. Huu. [Çocuklar hep bir ağızdan konuşmaya başlarlar, onlara hitaben] Şşşş. Erkan Volvo mühendisi olmak istiyormuş.

**Erkan:** Çünkü babamın arabası Volvo.

**Araştırmacı:** Volvo Mühendisi ne yapar çocuklar?

**Yağız:** Araba.

**Araştırmacı:** Peki sizce kadınlar araba mühendisi olabilir mi?

**Tüm Sınıf:** Eveeettt.

**Araştırmacı:** Sadece erkekler mi olur yoksa?

**Nihal:** Hayır. İkisi de

**Diğer Çocuklar:** Haaayurrrr

**Erdinç:** Hayurrrr. Sadece erkek.

**Araştırmacı:** Hem kızlar yapabilir hem erkekler yapabilir diyenler?

**Tüm Sınıf:** [Tüm çocuklar sessizce parmaklarını kaldırılar.]

**Araştırmacı:** Ooooo, herkes kaldırıyor. Çok güzel. Tamam. Şimdi anlaşıldı. Demekki hem erkekler yapabiliyor hem de kızlar.

Yukarıda geçen diyalogda görüldüğü gibi gündemden güne farklı meslek gruplarında başarılı olan kadın ve erkeklerin hikayeleştirilmiş biyografilerini dinleyip videolarını seyreden çocuklarda toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına göre daha çok erkeklere atfedilen meslekleri kadınların da yapabileceği görüşü oluşmuştur. Bu örnekte futbolculuk ve mühendislik gibi daha çok erkeklere atfedilen meslekleri kadınların da yapabileceği bilincinin çocuklarda oluşmaya başladığı görülmektedir. Bunun yanı sıra çalışmanın başlarında çalışmaya katılan 3 kız çocuktan 1 tanesi doktorluk, 1 tanesi öğretmenlik, diğeri de terzilik mesleğini yapmak istediğini ifade etmişken yukarıda geçen diyalogda astronot olmak istediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bu çocukların önceki haftalarda başarılı bir kadın astronotun hikayeleştirilmiş biyografisini inceledikleri için ondan etkilenerek büyüyünce astronot olmak istediklerini ifade ettikleri düşünülebilir. Ancak çocukların meslek tercihlerindeki değişim sınıfta ele alınan meslek gruplarıyla sınırlı değildir.

Birinci alt probleme ilişkin bulgularda belirtildiği gibi çalışmaya katılan kız çocuklardan Nihal, çalışmanın ilk haftalarında büyüyünce öğretmen olmak istediğini ifade etmiştir. Kadınların öğretmen olması toplumsal cinsiyet kalıp yargılarıyla uyumludur. İleride yapacağı meslekle alakalı sık sık fikir değiştiren Nihal'in yukarıda astronot olmak istediğini ifade ettiği diyalogdan iki gün önce resim çizme etkinliği yapılırken bir astsubay resmi çizerek büyüyünce astsubay olmak istediğini, diyalogdan birkaç hafta sonra da polis resmi çizerek büyüyünce polis olmak istediğini ifade ettiği görülmektedir (Bkz. Görsel 7).



Görsel 7. Nihal'in yapmak istediği meslekle ilgili çizdiği resimler

Ne askerlik ne de polislik meslekleri çalışma kapsamında ele alınan meslekler arasında olmamasına rağmen toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına göre daha çok erkeklere atfedilen bu mesleklerin çalışmayla birlikte kız çocuklar tarafından da tercih edilmeye başlandığı anlaşılmıştır.

#### 4. Tartışma ve sonuç

Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin geleneksel anlayış her toplumda o toplumun kültürel ve tarihi normlarına derinlemesine kök salmıştır. Ancak günümüz dünyasının normları yakalanamadığı takdirde, bu geleneksel tutum toplumda cinsiyet ayrımcılığına ve kadın haklarının kısıtlanmasına yol açabilir (Tran ve Olshan, 2022). Yapılan araştırmalar, genç nesillerin kendilerini bu geleneksel toplumsal cinsiyet kalıplarından ayırmaya başladıklarını ve toplumsal cinsiyet eşitliğine daha açık olduklarını ortaya koymaktadır (Eccles ve ark., 1990). Toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik etmek ve cinsiyet ayrımcılığını azaltmak için toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının kırılması önem arz etmektedir (Tran ve Olshan, 2022). Bu da ancak çocukların ailesi dışında en uzun vakit geçirip sosyalleştikleri yer olan okullarda okulöncesi dönemden itibaren toplumsal cinsiyet konusunun ele alınmasıyla mümkündür.

60-72 ay yaş grubunda bulunan çocuklarla gerçekleştirilen bu çalışmada öncelikle kadın ve erkeklerin yapmakla sorumlu oldukları işler ve kadın ve erkeklerin yapabilecekleri meslekler üzerine çocuklarda yerleşmiş olan toplumsal cinsiyet kalıp yargıları tespit edilmiştir. Çalışmanın bulgularına bakıldığında, çalışmaya katılan 10 çocuğa babaların yapmakla sorumlu oldukları işler sorulduğunda çocuklardan 7 tanesinin babaların işe gitme sorumluluğu olduğunu, 3 tanesinin babaların yemek yapma, 2 tanesinin de babaların evi temizleme sorumluluğunun olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Aynı çocuklara annelerin yapmakla sorumlu oldukları işler sorulduğunda, çocuklardan 6 tanesinin annelerin yemek yapmakla, 5 tanesinin annelerin evi temizlemekle, 4 tanesinin annelerin işe gitmekle, 3 tanesinin annelerin çamaşır yıkamakla, 2'ser tanesinin de annelerin bulaşık yıkamak, oyuncak toplamak ve bahçeyi sulamakla sorumlu olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. TÜİK (2021)'in Türkiye Aile Yapısı Araştırmasına göre Türkiye'deki aile yapısında kadınların çocuk bakımı, çamaşır ve bulaşık yıkama, ütü yapma, yemek yapma ve evin günlük toplanması ve temizlenmesi işlerini üstlendikleri görülmektedir. Çalışmanın hemen başında çocukların verdiği bu cevaplar, çocukların toplumda geleneksel olarak var olan – erkeklerin daha çok dışarıda çalışıp para kazanma, kadınların ise evdeki sorumlulukları yerine getirme (Vatandaş, 2007) – toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını bu yaşta edindiklerini göstermektedir.

Çocukların erkek ve kadınların yapabilecekleri meslekler nelerdir sorusuna verdikleri cevaplara bakıldığında yine toplumsal cinsiyet kalıp yargılarıyla tutarlı cevaplar verdikleri görülmüştür. Erkeklerin yapabilecekleri mesleklerde polislik ve inşaatçılık meslekleri ön plana çıkmıştır. Çocuklara ileride olmak yapmak istedikleri meslek sorulduğunda, çalışmaya katılan 7 erkek çocuktan 3 tanesi ileride polis olmak istediğini, 3 tanesi inşaatçı olmak istediğini, 2 tanesi asker olmak istediğini, 1 tanesi mühendis ve 1 tanesi de pilot olmak istediğini ifade etmiştir (birden fazla meslek seçen çocuklar olmuştur). Toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına göre bu sayılan mesleklerden mühendislik mesleği hem kadınlara hem de erkeklere atfedilen bir meslek iken diğer meslekler erkeklere atfedilen meslekler arasındadır (Vatandaş, 2007). Bunun yanı sıra, çocukların verdiği cevaplarda, kadınların yapabilecekleri meslekler arasında doktorluk mesleği ön plana çıkmıştır. Çalışmaya katılan 3 kız öğrenciden 1 tanesi ileride doktor olmak istediği, 1 tanesi öğretmen olmak istediğini, diğeri de terzi olmak istediğini ifade etmiştir. Bu mesleklerden de doktorluk mesleği toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına göre her iki cinsiyetin de yapabileceği bir meslek iken (Vatandaş, 2007) öğretmenlik daha çok kadınlara atfedilen bir meslektir (Erginer ve Saklan, 2020).

Çalışmanın ikinci alt probleminde ise eleştirel okuryazarlık etkinliklerinin çocuklarda var olduğu tespit edilen bu toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını nasıl etkilediği ele alınmıştır. Çalışma süresince çocuklarla gerçekleştirilen etkileşimli olarak hikayeleştirilmiş biyografileri okuma; sesli düşünme, sorgulama,



devamını tahmin etme gibi etkinliklerle görselleri ve videoları eleştirel gözle analiz etme gibi eleştirel okuryazarlık etkinliklerinin ardından çocuklarda halihazırda var olan toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının değişmeye başladığı görülmüştür. Anne ve babaların yapmakla sorumlu oldukları işlere bakıldığında, çocukların artık babaya da çocuk bakmak, temizlik yapmak ve yemek hazırlamak gibi sorumluluklar yüklemeye başladıkları görülmüştür. Çalışmanın başlangıcında babaların sorumluluğunu “Yemek yemek, televizyon seyretmek ve oturmak” olarak tanımlayan bir çocuğun çalışmanın sonunda arkadaşıyla oynadığı evcilik oyununda baba ve erkek kardeşe akşam yemeği hazırlattığı, anneyi de bu sırada dinlendirdiği görülmüştür. Çocuklar çalışmanın sonuna gelindiğinde toplumsal cinsiyet kalıp yargılarından bağımsız olarak ev içi rolleri erkekler ve kadınlar arasında dağıtabilmişlerdir. Eleştirel okuryazarlık etkinlikleriyle kendi dünyalarına da eleştirel gözle bakabilmeyi öğrenen çocuklar kendi çevrelerinde gördükleri cinsiyet farkı, ekonomik güç, etnik köken farkı gibi durumlardan kaynaklanan sosyal adaletsizlikleri de fark edebilmekte ve çözüm önerileri geliştirebilmektedirler (Lewison, Leland, Harste, 2014). Bu çalışmada da hem ev içinde hem de ev dışında annelerin üzerine çok yük bindiğini fark eden çocuklar bir bakıma adaleti sağlamak adına yapılması gereken sorumlulukları anne ve baba arasında paylaşmaya başlamışlardır.

Yine çocuklarla gerçekleştirilen eleştirel okuryazarlık etkinliklerinin ardından çocuklarda kadınların ve erkeklerin birçok farklı mesleği icra edebileceği bilinci oluşmaya başlamıştır. Çalışmanın başlarında toplumsal cinsiyet kalıp yargılarıyla paralel olarak öğretmen olmak istediğini (Erginer ve Saklan, 2020) ifade eden bir kız çocuğun, çalışmanın devamında çeşitli etkinliklerde toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına ters düşecek şekilde astronot, polis ya da asker olmak istediğini ifade ettiği görülmüştür. Yine çocuklar arasında geçen diyaloglarda pilotluk, futbolculuk, mühendislik gibi meslekleri kadınların da yapabileceğine ilişkin konuşmaların geçtiği görülmektedir. Bu bulgular, eleştirel okuryazarlık etkinliklerinin erken çocukluk eğitiminde toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik etmek ve çocuklarda oluşmuş olan toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını kırmak için etkili bir araç olabileceğini göstermektedir. Okulöncesi çocuklarıyla gerçekleştirilecek olan bu tür ampirik çalışmaların çocuklarda küçük yaşta toplumsal cinsiyet eşitliği farkındalığı oluşturmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmada kullanılan öğrenme duvarının (Vasquez, 2004) sınıf etkinliklerinde öğrencilerin hazırladığı materyalleri ve araştırmacının hazırladığı görselleri içermesi ve öğrencilerin her zaman ulaşabileceği şekilde yerleştirilmiş olması sebebiyle çalışmanın aktif olarak devam etmediği zaman dilimlerinde de çocuklar tarafından incelenmiş ve bu şekilde çocukların etkinlikte öğrendikleri bilgileri daha sonra birbirleriyle tartışmalarına olanak sağlamıştır. Öğretmenlerin sınıfta bir öğrenme duvarı hazırlayarak bu alanı aktif kullanmasının çocukların konuyu öğrenmesini ve pekiştirmesini destekleyeceği düşünülmektedir.

Onları dinleyen, sakin, tutarlı, paylaşımcı, doğru rol model olabilecek bilinç düzeyine sahip yetişkinlerle bir arada olan çocuklar toplumsal cinsiyet rollerine uygun davranan yetişkinlerle büyüyen yaştlarına göre toplumsal cinsiyet rollerine uygun kalıplara daha esnek yaklaşmakta, bu kalıpları benimsemeye daha az yatkın olmaktadır (McHale, Crouter ve Tucker, 1999). Bu çalışmada da buna uygun olarak konuşmalar ve değerlendirmeler çember şeklinde oturarak yapılmış ve çemberdeki her çocuğun mutlaka konu hakkında fikrini belirtmesine özellikle dikkat edilmiştir. Bir çocuk toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını pekiştiren bir şey söylediğinde araştırmacı o kalıp yargılar hakkında toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya olumlu katkı sağlayacak şekilde çocuklarla bu kalıp yargı hakkında konuşmaya ve değişmesini sağlamaya özellikle dikkat etmiştir. Öğretmenler de çocukların içinde bulunacakları ortamları oluştururken bu farkındalıkla hareket etmelidir.

Okul öncesi dönemde soyut düşünme henüz oluşmadığı, çocuklar yetişkinleri veya akranlarını model alarak öğrenmeye devam ettikleri için cinsel rol gelişimleri rol model aldıkları ebeveynleri, öğretmenleri ve akranlarından edindikleri kalıp yargılar ile gelişmekte ve pekişmektedir (Cook ve Cook, 2005). Öğretmen, yapacağı tüm etkinlikleri planlarken bunun farkındalığı ile hareket etmeli ve bu çalışmada da olduğu gibi kullandığı dil kalıplarını toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya destek olacak şekilde kullanmalıdır.

Bu araştırma baz alınarak erken çocukluk dönemindeki farkı yaş ve çevre grubundaki çocuklarla benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir. Çalışmaya çocukların yanı sıra aileler de dahil edilerek daha kapsamlı araştırmalar yürütülebilir. Bu şekilde aileler de toplumsal cinsiyet konusunda bilinçlendirilmiş olur ve çocuğun evde karşılaşacağı ortam da okulda öğrendikleriyle tutarlı hale gelmiş olur.

Bu araştırma çocukların sınıf ortamında gerçekleştirilmiş ve çocukların okudukları kitapların, izledikleri filmlerin, çizgi filmlerin ve reklamların, dinledikleri şarkıların, oynadıkları oyunların, seçtikleri renklerin, içinde yaşadıkları sınıf ve okul kültürünün kodlarının onların toplumsal cinsiyet algıları oluşturmalarında ne kadar etkili olduğu konusunda araştırmacıya bir farkındalık kazandırmıştır. Buradan hareketle, bundan sonraki çalışmalarda araştırmacılar çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının sınıf ve okul kültürü kodlarına etkilerini araştırabilirler.

### Kaynakça

- Aksoy, D. N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36(36), 474-489. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuvey/issue/10361/126837>
- Baran, G. (1995). Ankara'da bulunan çocuk yuvalarında kalan 7-11 yaş grubu çocuklarda cinsiyet rolleri ve cinsiyet özellikleri kalıp yargılarının gelişimi. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Bardakçı, Ş. ve Oğlak, S. (2022). Toplumsal cinsiyet eşitsizliği endeksi ve Türkiye. *Toplumsal Politika Dergisi*, 3(1), 71-90. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpd> E-ISSN: 2587-1412
- Bayramoğlu, L. (2015). Okulöncesi dönem çocuklarının cinsiyet rollerine ilişkin algılarının incelenmesi. [Yüksek lisans tezi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü. <http://hdl.handle.net/11129/2840>
- Cook, J.L., ve Cook, G. (2005). *Child development principles and perspectives*. Pearson.
- Çetin, Ş.Ü. (2016). Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi'nde (OBADER) toplumsal cinsiyet eşitliği vurgusunun baba katılımı özelinde incelenmesi. *Current Research in Education*, 2(2), 61-83.
- Dökmen, Z. (2010). *Toplumsal cinsiyet: Sosyal psikolojik açıklamalar*. Remzi Kitabevi.
- Eccles, J.S., Jacobs, J.E., ve Harold, R.D. (1990). Gender role stereotypes, expectancy effects, and parents' socialization of gender differences. *Journal of Social Issues*, 46, 183-201. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1990.tb01929.x>
- Elgazzar, H. (2021). Geleceğe dönüş: Türkiye'de yeniden büyüme için kadın sermayesinden yararlanmak. Dünya Bankası Kadınlar, İş Hayatı ve Hukuk 2021 raporu. <https://blogs.worldbank.org/tr/europeandcentralasia/gelecege-donus-turkiyede-yeniden-buyume-icin-kadin-sermayesinden-yararlanmak>
- Erginer, A., ve Saklan, E. (2020). Öğretmenlik mesleğinin bir kadın mesleğine dönüşmesinin yaratabileceği sorunlara yönelik öğretmen adaylarının geliştirdikleri çözüm önerileri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6(2), 363-393. <https://doi.org/10.47615/issej.840163>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (Çev.: M. B. Ramos). Continuum.

- Fulcher, M., Sutfin, E., ve Patterson, C. J. (2007). Individual differences in gender development: Associations with parental sexual orientation, attitudes, and division of labor. *Sex Roles*, 58, 330-341.
- Gezer Şen, B. ve Tuncer, M. (2018). Okul öncesi eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik Türkiye’de yapılan çalışmalar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(12), 870 - 882
- Kargın, T. (2022). Erken çocukluk döneminde dijital okuryazarlıklar. D. Altun & F. Tantekin Erden (Ed.) içinde, *Erken çocukluk döneminde dijital teknoloji: Uygulamalar, araştırmalar ve eğilimler* (ss. 180–210). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lewis, M., Leland, C., ve Harste, J.C. (2014). *Creating critical classrooms: Reading and writing with an Edge*. Routledge.
- McHale, S.M., Crouter, A.C., ve Tucker, C.J. (1999). Family context and gender role socialization in middle childhood: Comparing girls to boys and sisters to brothers. *Child Development*, 70, 990-1004.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley-Sons.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı. Şuradan alınmıştır: <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooprogram.pdf>
- Mills, K. A. (2015). *Literacy theories for the digital age*. Multilingual Matters.
- Norris, S. (2013). Multimodal (inter)action analysis. P. Albers, T. Holbrook ve A.S. Flint. (Ed.) içinde, *New methods of literacy research* (ss. 70-84). Routledge.
- Ocak, G. (2019). *Eğitimde eylem araştırması ve örnek araştırmalar*. Pegem Akademi
- Shaffer, D. R. (2009). *Social and personality development*. Wadsworth Cengage Learning.
- Şıvgın, N. ve Deniz, Ü. (2017). Cinsiyet rolleri eğitim etkinliklerinin anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına etkisi. *Journal of International Social Research*, 10(50), 589-600.
- Tantekin Erden, F. (2002). The attitudes of early childhood teachers toward gender roles and toward discipline. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Florida State University.
- Tran, M. K., ve Olshan, S. (2022). Factors influencing children’s perception of gender roles and their psychological impact: Evidence from sociology and psychology. *Journal of Student Research*, 11(2). <https://doi.org/10.47611/jsrhs.v11i2.2996>
- TÜİK. (2021). Türkiye aile yapısı araştırması. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Turkiye-Aile-Yapisi-Arastirmasi-2021-45813>
- Yağan-Güder, S., ve Güler-Yıldız, T. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarında ailenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 424-446
- Vasquez, V.M. (2004) *Negotiating critical literacies with young children*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *Sosyoloji Konferansları*, 35, 29-56.

### 30. Edebî metin olarak masalların ana dili öğretimine katkıları (ayağına diken batan serçe örneği)

Meral DOĞRU<sup>1</sup>

Numan SARAÇ<sup>2</sup>

Hülya SEVEN<sup>3</sup>

Abdülkadir GÜNGÖR<sup>4</sup>

**APA:** Doğru, M. & Saraç, N. & Seven, H. & Güngör, A. (2023). Edebî metin olarak masalların ana dili öğretimine katkıları (ayağına diken batan serçe örneği). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 512-524. DOI: 10.29000/rumelide.1317076.

#### Öz

İlköğretim çağına gelmiş öğrenciler ana dilinin inceliklerini, güzelliklerini, zenginliklerini öğrenmeye başlamaktadırlar. Okul öncesi dönemde ninniler, masallar dinleyen çocuklar ilköğretime başladıktan sonra bunları okumaya, yazmaya başlamaktadırlar. Edebî metinler, çocukların zihinsel ve dilsel becerilerinin gelişmesine, hayal gücünün artmasına, düşüncelerinin ilerlemesine, hayata olumlu şekilde bakmasına sebep olmaktadır. Çocuk edebiyatı, çocukların büyümelerine, gelişmelerine katkı sağlayan hayallerine ve düşüncelerine hitap eden hem eğitip eğitirken de eğlendiren sözlü ve yazılı ürünlerdir. Çocuk edebiyatı ürünleri arasında yer alan masallar da hem çocuğun dil gelişimine hem de kültür öğrenimine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda yıllardan beri masalların eğitsel işlevinin olduğu bilinmektedir. Çocukların anlamasının, algılamasının, yorumlamasının en güzel örneği olan masallar ana dil öğretiminin pekiştirilmesinde kullanılması en uygun olan edebî metinlerdendir. Kitaplarda yer alan masallar çok dikkatli bir şekilde incelenmeli, araştırılmalıdır. Türkçe ders kitaplarında yer alan bazı masallar çocuğu masaldan ve okuma hevesinden uzaklaştırmaktadır. Yalnızca çocuğa nasihat veren, dil zevkinden yoksun, çocuğun hayal dünyasına hitap etmeyen, düşünce gücünü geliştirmeyen metinler olmamasına özen gösterilmelidir. Ders kitaplarında yer alan metinlerin farklı türlerde olmasına özen gösterilmelidir. Bu çalışmada masalların çocukların dil gelişimine ve değerler eğitimine olan katkısı, masalların sınıflandırılması, bölümlendirilmesi, ders kitaplarında yer alan masallarda dikkat edilmesi gereken hususlar anlatılmıştır. Aynı zamanda ele alınan bir masalın hangi açılardan öğrencilere faydalı olacağı da ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** edebî türler, masal, ana dili öğretimi, çocuk eğitimi

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Gör., Selçuk Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (Konya, Türkiye), meraldogru@selcuk.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7379-2147 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.05.2023- kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1317076]

<sup>2</sup> Öğretmen, MEB, Niyaz Usta İlkokulu (Konya, Türkiye), niyazustaioo@gmail.com, ORCID ID: 0009-0006-7419-9448

<sup>3</sup> Öğretmen, MEB, Aybahçe Toki Şehit Süleyman Balban İlkokulu (Konya, Türkiye), hulya\_seven@hotmail.com, ORCID ID: 0009-0008-2896-2128

<sup>4</sup> Öğretmen, Sare Özkaşıkçı Yatılı Bölge Ortaokulu (Konya, Türkiye), nfkgngr@gmail.com, ORCID ID: 0009-0005-4769-4008

## Contribution of tales as literary texts to mother tongue teaching (the sparrow which got a thorn in it's foot)

### Abstract

Students who have reached the age of primary education begin to learn the subtleties, beauties and riches of their mother tongue. Children who listen to lullabies and fairy tales in the pre-school period begin to read and write them after they start primary education. Literary texts cause children to develop their mental and linguistic skills, increase their imagination, advance their thoughts, and have a positive outlook on life. Children's literature is oral and written products that contribute to the growth and development of children, appeal to their dreams and thoughts, and entertain them while educating them. Tales, which are among the products of children's literature, contribute to both the language development of the child and cultural learning. In this context, it has been known for years that tales have an educational function. Tales, which are the best examples of children's understanding, perception and interpretation, are among the most appropriate literary texts to use in reinforcing mother tongue teaching. The fairy tales contained in the books should be very carefully examined and researched. Certain fairy tales found in Turkish language textbooks have the tendency to disengage children from the core aspects of storytelling, thereby diminishing their enthusiasm for reading. Great care should be exercised to ensure the absence of texts that solely offer advice to children, lack aesthetic appeal, fail to resonate with their imaginative realms, and do not foster the cultivation of their cognitive faculties. Efforts should be made to ensure that the texts contained in textbooks are of various genres. In this study, the contribution of tales to children's language development and values education, the classification and division of tales, the points to be considered in the tales in the textbooks are explained. At the same time, it has been examined in detail in which aspects a tale will be useful to students.

**Keywords:** literary genres, fairy tale, mother tongue teaching, child education

### 1. Giriş

Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 1990, s.81).

Ana dil öğretiminde aile, çevre, bireysel farklılıklar, sosyo-ekonomik düzey gibi bazı durumlar etkilidir. Ana dil öğretimi okuma, yazma, dinleme, konuşma olmak üzere toplam dört becerinin kazanılmasıyla sağlanmaktadır. Çocuk dünyaya geldikten sonra geliştirmeye başladığı ilk beceri dinlemedir. Çocuk aylarca sadece dinler, daha sonra anlamsız sesler çıkarmaya başlar. Belli bir zaman sonra bu anlamsız sesler harfler, heceler, kelimeler ve cümleler şeklinde devam eder. Belli bir yaş aralığına gelen çocuk önce okumaya, okumayla birlikte de yazma eğitimine başlar. Bu eğitimlerin kazanılmasında çocuğun hem kendisi hem çevresi hem de çocuğa sağlanan imkanlar büyük önem arz etmektedir.

Çocuk edebiyatı, temel kaynağı çocuk olup çocuğun duygu, düşünce ve his dünyasına uygun, çocuğa okuma alışkanlığının yanı sıra çocuğun edebiyat, sanat ve estetik yönden gelişmesini sağlayan çocuğu geleceğe hazırlayan bir geçiş dönemi edebiyatıdır (Şirin, 2007, s.16). Çocukların dünyaya açıldığı en önemli kapı, kitaplardır. Çocuklar kitaplar sayesinde dünyayı tanımaya başlarlar. Çocuk, ders kitaplarındaki metinler, etrafındaki insanlar ve ailesi sayesinde söz varlığını geliştirir. Ana dil

öğretiminin de her aşamasında metinler çok önemlidir (Günay, 2003). Çocuğun milli duygularını geliştirmek, gelenek göreneklerini öğrenmek, tarihini, kültürünü keşfetmek, maddi ve manevi değerleri öğrenmek için çocuk edebiyatı önemlidir.

Çocuk edebiyatının en önemli ürünlerinden biri olan masal, Türkçe Sözlükte şu şekilde tanım yapılmıştır: "1. Genellikle halkın yarattığı, hayale dayanan, sözlü gelenekte yaşayan, çoğunlukla insanlar, hayvanlar ile cadı, cin, dev, peri, vb. varlıkların başından geçen olağanüstü olayları anlatan edebî tür: 2. Boşuna söylenmiş söz." (2011, s.1630).

Pertev Naili Boratav, masalı "Nesirle söylenmiş dinlik ve büyüklük inanışlardan ve törelerden bağımsız, tamamıyla hayal ürünü, gerçekle ilgisiz ve anlattıklarına inandırma iddiası olmayan kısa bir anlatı." (1969, s.80) şeklinde tanımlarken Sakaoğlu, "Kahramanlarından bazıları hayvanlar ve tabiatüstü varlıklar olan, olayları masal ülkesinde cereyan eden, hayal mahsulü olduğu halde dinleyenleri inandırabilen bir sözlü anlatım türüdür." (2010, s.2) şeklinde tanımlamıştır.

Masallar Türk kültürünün yeni nesillere aktarılmasında, devam ettirilmesinde önemli rolü olan zengin halk malzemeleridir. Tamamıyla içinden geldikleri toplumun kültürüyle, gelenek görenekleriyle yoğrulmuş, aynı zamanda o toplumun ahlaki ve kültürel kodlarını taşıyan sözlü halk ürünleridir (Sakaoğlu, 2002, s.15). Nitekim yapılan bir çalışmaya göre masallar, toplumların dini değerlerini yeni nesillere aktarmasında önemli bir işlevi yerine getirmektedir (Bunsuz, 2021 s.443-450). Masallar kültür aktarımında ve dilsel becerilerin gelişmesinde öğrencilerin motivasyonunun artırılmasında oldukça etkilidir (Ayhan, Arslan, 2014, s.545). Halk edebiyatının en önemli ürünlerinden biri olan masallar geçmişten günümüze kadar hâlâ önemini kaybetmemiştir.

Çocuğun dil gelişiminde özellikle okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasında masallar çok etkilidir. Bir çocuk dünyaya geldikten sonra edebiyatla ilk karşılaşması her ne kadar ninniler olsa da sonrasında masallarla devam etmektedir. Ninniler, masallar, bilmece, mâniler, destanlar, hikâyeler vb. çocuk edebiyatı ürünleri çocuğun değerlerinin oluşmasına katkı sağlamaktadır.

Masallar, çocuğa ana dilinin, bir işçi elindeki âlet gibi nasıl kullanıldığını ilk öğreten, ona bu dilin kıvraklığını, zenginliğini ve inceliğini gösteren türdür (Boratav, 1958, s.15). Çocuk beşikteyken dil edinmeye başlar. Bu, dil de beraberinde kültür kazanımını sağlar. Bu dönemde ve sonrasında dinlenen masallar çocuğun ileride konuşacağı dilin temellerini oluşturur. Çocuk masalı dinlerken ileride iyi bir dinleyici olabilme yeteneğine sahip olur (Mert, 2012, s.7). İlkokul öğrencileri ana dil öğretiminde özellikle metinleri kullanmaktadırlar. Bu metinlerin başında da kültürün temelini oluşturan başat gereç olarak masallar yer almaktadır. Bu çalışmada da ele alınan masallar ana dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak en iyi malzemelerden biridir.

Masallar her ne kadar da çocuklar için üretilmemiş olsa da çocuk denince akla gelen yazılı metinlerin başında gelmektedir. Nesilden nesle aktarılarak varlıklarını devam ettiren masallar, içerisinde barındırdığı kültürel zenginliklerle dikkat çekmektedir. Aynı zamanda masallar topluma ait kuralları ve kültürel değerleri hayal ürünü olarak olağanüstü kahramanlarla ilginç hikayeleriyle, farklı mekânda ve zamanda geçen olay kurgusuyla çocukların daima dikkatini çekmiştir.

Masallar, dilin en sade, açık, anlaşılır ve doğal halidir. Türkçenin güzelliği, sadeliği, zenginliği, akıcılığı, kalıp ifadeleri, mecazlı söyleyişleri vb. dile ait tüm unsurlar masallar içerisinde yer almaktadır. Anlatımlarda betimlemeler de çok azdır. Bu sebepten dolayı da dil becerilerinin kazanılmasında

masallar çok önemlidir. Halk anlatmaları içerisinde süslü ve olağanüstü olayları anlatış şeklinden dolayı da en eğlendirici metinlerdir.

Sözlü kültürün bir ürünü olan masallar yazıya geçirilerek günümüze kadar ulaşmıştır. Masallarla birlikte insanoğlu heyecanını, mutluluğunu, üzüntülerini, inanışlarını renkli bir anlatımla masallarda dile getirmiştir.

Masallar, en kötü olayları bile yumuşatarak tatlandırarak, ders çıkartarak, öğreterek verdiğinden dolayı masalların eğitici yönü bulunmaktadır. Masallardaki konular, okul öncesi ve okula yeni başlayan çocukların kendi dünyalarına yakın olduğundan dolayı onların dikkatini çok fazla çekmektedir. Masallar çocukları hayata hazırlamaktadır. Bu sebepten dolayı da masalların eğiticilik yönü baskındır.

## 2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, ana dil eğitiminde masalların etkisi ve kullanımınıdır. Masalların çocukların dil gelişimine ve zihinsel gelişimine etkilerinin neler olduğu, ebedî metinler olarak kitaplarda yer alan masallarda nelere dikkat edilmesi gerektiği, masalların çocuklar için önemini neler olduğu masalların sınıflandırılması ve bölümlendirilmesi konuları ele alınmıştır. İncelenen masal bağlamında da şu hususlar üzerinde durulmuştur:

İncelenen masalın dil öğretime olan katkılarını belirlemek,

Masalın içerisinde yer alan kültürel öğeleri ortaya çıkarmak,

Masalın içerisinde yer alan dil bilgisi konularının tespit etmek,

Masalın içerisinde yer alan kelimeleri incelemek,

Masalın içerisinde yer alan ikilemeler, kalıplaşmış ifadeleri tespit etmek,

Masalın içerisinde yer alan halk kültürü unsurlarının neler olduğunu tespit etmektir.

## 3. Masalların sınıflandırılması

Thompson'un kabul ettiği şu an günümüzde de uygulanan masal sınıflaması şu şekildedir (Sakaoğlu, 2010, s.13):

- Hayvan Masalları
- Asıl Hayvan Masalları
- Güldürücü Hikayeler, Nükteli Fıkralar
- Zincirlemeli Masallar
- Sınıflamaya Girmeyen Masallar

Yukarıdaki masal sınıflandırmasında çocukların dil gelişiminde en fazla kullanılan türü "hayvan masalları"dır. Bu masalların dili daha sade, akıcı, basit olup konusu da çocukların anlayabileceği düzeydedir. Hayvan masallarında verilmek istenen mesajlar, dersler, öğütler tamamı hayvanlar üzerinde verilmektedir. Bu da çocukların dikkatini fazlasıyla çekmektedir.

#### 4. Masalarda bölümlendirme

Masallar genellikle üç bölümden oluşmaktadır:

##### 1. Başlangıç Bölümü

##### 2. Geçiş (Bağlayış) Bölümü

##### 3. Bitiş Bölümü

Masallar öncelikle kalıp sözlerle başlar. Her ne kadar uzun başlangıçlar olsa da genellikle kısa tekerlemelerle başlayan kalıp ifadeler daha çok tercih edilmektedir. Bu başlangıçlar masalı renklendiren, okuyucuyu heyecanlandıran, masala hazırlayan bölümlerdir. Bu başlangıç bölümüne örnek gösterilebilecek kalıp ifadeler şunlardır:

- "Bir varmış, bir yokmuş,...",
- "Evvel zaman içinde bir,...",
- "Bir varmış, bir yokmuş, vakti zamanın birinde bir ... varmış.",
- "Evvel zaman içinde kalbur saman içinde, develer tellâl iken, pireler berber iken, ben anamın beşiğini tıngır mıngır sallar iken bir... varmış."
- Geçiş (bağlayış) bölümü, asıl masalın anlatıldığı bölümdür. Bu bölümde iyilerle kötüler karşı karşıya getirilir. Fakat iyileri temsil eden kahraman ödüllendirilirken; kötülerini temsil eden kahraman ise cezalandırılır (Karatay, 2007, s.470). Bu bölümde de kalıplaşmış bazı ifadeler kullanılmaktadır.
- Masaldaki olayın geçtiği yeri ya da kahramanı değiştirmek için kullanılan kalıp ifadeler, "Biz haber verelim ...dan.", "Sana haberi nereden verelim? Kızdan verelim.",
- Dinleyicinin dikkatini artırmak için kullanılan kalıp ifadeler, "Bir de ne görsün, o pişirmedeği balık canlandı.",
- Uzun zamanı kısaca ifade etmek için kullanılan kalıp ifadeler, "Uzatmayalım kâmeti, kopartırız kıyameti.",
- Masal ortasında geçişi sağlamak için kullanılan tekerlemeler, "Az gider, uz gider...",
- İki varlığın karşılıklı konuşmaları, "İn misin, cin misin?",
- Bir varlığın tanımını ve tasvirini ile bir hareketin yapılışını anlatan kalıp ifadeler, "Ayn on dördü, günün on beşi gibi.",
- Masalın kahramanlarından birinin konuşmasıyla ilgili kalıp ifadeler, "Üstündeki kız ise oğlan, oğlan ise kız olsun!" (Sakaoğlu, 2007, s.58-62).
- Bitiş bölümü ise, sonuç bölümüdür. Dağınık olan tüm olaylar bu bölümde bir araya gelmektedir. Dinleyici, tüm masal boyunca meraklanır, bu bölümde de bütün meraklar ortadan kaldırılır. Masallar genellikle de bir tekerleme ile bitirilir. Masalların bitişinde kullanılan kalıp ifadeler ise şöyledir:
- "Onlar yedi, içti, dünyadan göçtü; siz de yiyin, için, dünyada safa sürün.",
- "Onlar muratlarına erdiler.",
- "Sizlere sağlık, bizlere selâmet.",
- "Bu hikâye burada bitti.",
- "Gökten düştü üç elma: Biri söyleyene, biri dinleyene, biri de bana.",



- "Onlar orada muratlarına ererler, biz de burada erelim." (Sakaoğlu, 2007, s.62-66).

#### 4. 1. Masalların ana dil eğitimine ve çocuk eğitimine katkıları

Masalların ana dil eğitiminde ve çocuk eğitiminde oldukça önemli bir yeri vardır.

- Masallar, çocukların dil gelişimini sağlamak ve dil bilincini aşlamak için önemlidir.
- Masallar sayesinde çocuklar, Türk dilinin inceliklerini ve zenginliklerinin görür.
- Masallar sayesinde çocuk ana dilindeki kelimelerin kullanılmasını ve doğru telaffuz edilmesini öğrenir.
- Çocuğun ana dil öğretiminde kelime hazinesinin gelişmesinde en başat gereç masallardır.
- Çocuğun ana dili öğretiminde masallar temel eğitim malzemesi olur (Mert, 2012, s.7).
- Çocuk, masalların içerisinde yer alan kalıplaşmış ifadeleri, ikilemeleri, yansıma sözcükleri, benzetmeleri, deyimleri, atasözlerini, duaları, bedduaları, eş anlamları, zıt anlamları vb. kavramları öğrenmeye başlar (Derman, 2002).
- Masallar, dil becerilerinin gelişmesinde olumlu yönde katkı sağlar ve öğrenciyi motive eder (Ünal, 2005, s.205).
- Masallar çocukların dil gelişimi, ahlak gelişimi ve kişilik gelişimi açısından son derece önemlidir.
- Masallar çocuğun iç dünyasının canlı kalmasını sağlar (Bilkan, 2009, s.32).
- Çocuk, masalı dinlerken masal kahramanını kendine rol model olarak görür. Onun gibi zorlukların üstesinden gelmeye, güçlü olmaya çalışır.
- Masallar sayesinde çocuk, sosyalleşir ve çocuğun özgüveni artar.
- Masallar sayesinde öğretmen ile öğrenci arasında daha sıkı bir bağ kurulur.
- Öğrencilerin Türkçeyi doğru okuyup anlamalarını, daha akıcı şekilde konuşabilmelerini, doğru telaffuz edebilmelerini sağlar.
- Masallardaki olay örgüsü çocuğun ilgisini çeker.
- Masallarda yer alan yoğun hayal gücü çocukların dikkatini çekmektedir. Bu sebepten çocuklar masalı dinler, okur, ezberler ve hatta hayal dünyasında yaşatmaya devam eder.
- Yapılan çalışmalar sonucunda öğrencilerin hayal dünyalarının gelişmesi ve Türkçe düşünebilmelerinde masalların etkisi çok büyüktür (Ayhan ve Arslan, 2014, s.550).
- Hayvan masallarının dili diğer masal türlerine göre daha sadedir. Bu da çocukların ilgisini çektiği için özellikle dinleme becerisini geliştirmekte etkili olmaktadır.
- Masallar, çocukların gerçek dünyasıdır.
- Çocuklara sunduğu gerçek yaşam bilgileriyle çocuğu hayata hazırlar.
- Çocuğun hayal kurma becerisinin ve düşünce gücünün gelişimine katkı sağlar.
- Çocuğa, yaşadığı toplumun kültürel değerlerini aktarır ve çocuğun hayata bakışını geliştirir.
- Masallar içerisinde çocuk genellikle kendi toplumunu tanıma imkânına sahip olur.
- Evrensel değerlerden olan sabır, hoşgörü, saygı, sevgi, eşitlik, özgürlük, dürüstlük, yardımseverlik gibi bireysel ve toplumsal konulara da masallarda yer verilir.
- Çocukta dinleme, anlama, algılama, dikkat, meraklanma, odaklanma vb. gibi kavramların gelişmesini sağlar.

- Çocuğun okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört dil becerisi kazanmasını sağlar.
- Çocuğun anlatma becerisinin gelişmesine katkı sağlar.
- Masal anlatan öğrencilerin Türkçe konuşma becerileri de çok çabuk hızlanacaktır. Masalların konuşma üzerine etkisi % 40.9, dinlemeye % 36.4, okumaya %18.2, yazmaya % 4.5 etkisi bulunmaktadır (Karatay, 2007, s. 471).
- Masallar okul ve ders kapsamında sınırsız çalışma imkânı sunar (Dilidüzgün, 2003).
- Çocukta başarıma isteğini artırır.
- Çocuğun muhakeme yeteneği güçlenir.
- Çocuğun eleştirel bakış açısı kazanmasını sağlar.
- Masallar sayesinde çocuk, iyilerin kazanıp kötülerin kaybedeceğini anlar. Böylece çocuk yardımsever, iyi niyetli, doğru olmayı öğrenir. Aynı zamanda çocuğun adalet duygusu da gelişir.
- Masallardaki devlerle, ejderhalarla savaşırken kazanıldığını gören çocuk zorlukların üstesinden gelebileceğini fark eder.
- Masallarda iyi, doğru konular ele alınırken aynı zamanda hayatın gerçeği olan şiddete ve şiddetle baş edebilmenin yollarına da yer verilmektedir.
- Sonu iyi biten masallar sayesinde çocuk, dünyaya umutla bakmaya başlar.
- Çocuğun kültürel değerlere bağlı kalmasını sağlar.
- Masalların içerisinde eskiye ait kültür, yaşam şekli, kıyafetler, törenler, şölenler, dinler yer almaktadır (Yılmaz, 2012, s.300).
- Yapılan çalışmalarda masalların kültür aktarımındaki etkisi %54.5'i "çok", %31.8'i "çok fazla" şeklinde açıklamışlardır (Ayhan, ve Arslan, 2014, s.551).
- Bir dilin ruh halini yansıtan masallar, Türkçenin zengin kültürünün aktarımının yapılmasında ve Türk edebiyatının tanıtılmasında önemli bir role sahiptir.
- Masalların başında, ortasında, sonunda yer alan tekerlemelerin kafiyesi de öğrencide dil zevkinin oluşmasını sağlar. Aynı zamanda öğrencinin harfleri daha rahat telaffuz edebilmesine yardımcı olur.
- Masallar, çocuğun ruhunun iyi örneklerle yoğrularak güçlü bir karakter oluşmasına sebep olur.

#### 4. 2. Ders kitaplarında yer alan masalların seçiminde nelere dikkat edilmeli?

Ders kitaplarında yer alan masalları seçerken aşağıda verilen hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir.

- Masallar, değerler eğitimi açısından nitelikli olmalıdır.
- Çocukların eğitimine faydalı en güzel öğretici masallar seçilmelidir.
- Masal, çocuğa yol göstermeli, eğitici, öğretici olmalıdır.
- Masalların içerisinde bireysel ve toplumsal konuların olmasına, yurt ve millet sevgisinin yer almasına dikkat edilmelidir.
- Çocuğa yakın çevresini, kültürünü tanıma fırsatı vermelidir.
- Öğrencinin yaşına, cinsiyetine, seviyesine, ilgisine uygun olmalıdır.
- Masallarda öğütten daha çok çocuğu eğlendiren ve düşündürülen ifadeler olmalıdır.
- Masalın içerisinde aşırı derecede korku, şiddet, kavga, dövüş gibi çocuğu sinirlendirecek unsurlar yer almamalıdır.

- Farklı masal türlerine yer vermek gerekir.
- Masallarda dini ve siyasi konulara yer verilmemelidir.
- Çocuk masallarında çocuğu çok iyi anlamak, onun dikkatini çekmek, çocuğu sıkmadan eğlendirmek gerekiyor (Dilidüzgün vd., 2008, s.45).
- Çocuğun gelişim özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- Çocukların hayal dünyasına uygun bir şekilde yazmak gerekmektedir.
- Masaldaki ana düşünce çocuğa sezdirilmelidir.
- Çocuk, masalı okuduktan sonra başkasına gereksinim duymadan masalı anlayabilmelidir.
- Masallarda geçen bilinmeyen kelimeler öğrencilere hemen anlatılmamalı öğrencinin masal içerisinden kendisinin o manayı bulması sağlanmalıdır.
- Masal anlatımında güncel kelimeler tercih edilmelidir.
- Çocukların yaşına göre söz dağarcığı seçilmeli, aynı zamanda da çocuğa yeni kelimeler kazandırılmalıdır (Kıbrıs, 2010, s.42).
- Masallardaki resimler, renkler metinle uyumlu olmalıdır.
- Karakterler, çocukla özdeşim kurabilecek özellikte olmalıdır.
- Masallarda yer alan kahramanlar çocukta örnek teşkil etmeli, çocuğa rol model olmalıdır.
- Masallarda cinsiyet kavramı açık ve net şekilde belirtilmelidir.
- Anlatımda yazım ve noktalamaya dikkat edilmelidir.
- Çocuğa insanın güçlü ve zayıf yönleri tanıtılmalıdır.
- Masallarda kullanılan dil açık, sade, anlaşılır ve içten olmalıdır.

## 5. Ayağına Diken Batan Serçe

Zamanın birinde bir serçe varmış. Kırlarda, ağaçlarda gezip tozarken ayağına bir diken batmış, uğraşmış, uğraşmış; bir türlü çıkaramamış. Yakındaki bir nenenin kulübesine gidip bağırmaya başlamış:

“Nene nene! Ayağıma diken battı, çıkarır mısınız?”

Nene dikenleri çıkardıktan sonra serçe, neneye demiş ki: “Nene, dikenimi sakın atma, ben gelip senden alacağım.” Serçe bir dala konduktan sonra sözüne devam etmiş:

“Nene, eğer atarsan ben de senin ekmeklerini alır kaçırım.”

Serçe gittikten sonra nene dikenleri ocağa atıp yakmış. Bir güzel ekmek pişirmiş.

Serçe epey gezip tozduktan sonra nenenin kapısına dayanmış:

“Nene nene, ben geldim, dikenimi ver!”

“Ben senin dikenini yaktım, dikenini ne yapacaksın ki?”

Neneye kızan serçe yeni pişirdiği ekmeğini alıp kaçar. İleride bir çobana rastlar:

“Çoban kardeş, bu ekmeği sütüne doğra, biraz sonra geleceğim, beraber yeriz. Sakın ben gelmeden yeme. Eğer beni beklemezsen senin bir koçunu alır kaçırırım.”

Serçe gittikten sonra çoban ekmeği süte doğrayıp bir güzel yiyor Biraz sonra serçe gelip çobana seslenir:

“Çoban kardeş, ne yaptın ekmeğimi?”

“Ne yapacağım, yedim.”

Çobanın bu hareketine kızan serçe onun bir koçunu alıp kaçıyor. Bir köyün üzerinden geçerken orada düğün yapıldığını görür. Oraya inerek düğün evinin sahibine koçu teslim eder:

“Koçumu size bırakıyorum, sakın ona bir şey yapmayın. Yoksa gelininizi alır kaçırım.”

“Aman serçe, sen nesin ki bizim gelinimizi kaçıracaksın.”

Koçu kesip afiyetle yiyorlar. Serçe biraz hava alıp geliyor, ne görsün, koçunu yemişler! Öfkeli serçenin gelini almasıyla kaçması bir oluyor. Yolda bir davulcu ile zurnacıya rastlıyor. Onlara diyor ki:

“Bu gelini size vereyim de davulla zurnanızı bana verin.”

Davulcu ile zurnacı buna dünden razı, hemen davulla zurnayı verip gelini alıyorlar. Davulla zurnayı alan serçe köyün minaresine çıkıp çalmaya başlıyor:

Dikeni verdim, ekmeği aldım.

Ekmeği verdim, koçu aldım.

Koçu verdim, gelini aldım.

Gelini verdim, davulu aldım.

Dambulu dak dak, dambulu dak dak.» diye bağırmaya (Sakaoğlu, 1973, s.341-342).

## 5. 1. Ayağına diken batan serçe masalının yabancılara Türkçe öğretimi açısından değerlendirilmesi

### 5. 2. Dil bilgisi açısından hangi konularda kullanılabilir?

#### 5. 2. 1. Geniş zamanın öğretiminde kullanılacak örnek cümleler

Ayağıma diken battı, çıkarır mısın?

Nine, sen benim ninemi atacaksın o zaman ben de senin ekmeğini alır kaçırım.

Serçe nineye kızar.

Bunun üzerine onun ekmeğini de alıp kaçır.

İleride bir çobana rastlar.

Yoksa senin bir koçunu alır, kaçı**ır**ım.

Biraz sonra serçe gelip çobana seslen**ir**.

Çobanın bu hareketine serçe çok kız**ar**.

Onun bir koçunu (erkek koyun) alıp kaçı**ar**.

Bir köyün üzerinden geç**er**.

Tam o sırada bir düğün gör**ür**.

Oraya in**er**, düğün evinin sahibine koçu teslim ed**er**.

Yoksa gelinini alır kaçı**ar**ım.

### 5. 2. 2. Zarf fiillerin “-ı**p**, -madan” öğretilmesinde kullanılacak örnek cümleler

Yakındaki bir ninenin kulübesine gid**ip** bağırırmaya başlamış:

“Nine, dikenimi sakın atma, ben gel**ip** senden alacağım.”

Serçe gittikten sonra nine dikenleri ocağa at**ıp** yakmış

Serçe çok fazla gez**ip** dolaştıktan sonra ninenin kapısına gelmiş:

Bunun üzerine onun ekmeğini de al**ıp** kaçar.

Sakın ben gelmeden yeme.

Serçe gittikten sonra çoban ekmeği süte doğray**ıp** bir güzel yiyor.

Biraz sonra serçe gel**ip** çobana seslenir.

Onun bir koçunu (erkek koyun) al**ıp** kaçar.

Koçu kes**ip** afiyetle yiyorlar.

Serçe biraz hava al**ıp** geliyor.

Öfkeli serçe gelini hızla al**ıp** kaçıyor.

Hemen davulla zurnayı ver**ip** gelini alıyorlar.

Davulla zurnayı aldıktan sonra serçe köyün minaresine çık**ıp** çalmaya başlıyor.

### 5. 3. Hangi kelime öğretiminde kullanılabilir?

serçe, diken, kır, kulübe,

batmak, uğraşmak, bağırarak, dala konmak,

ocak, çoban, koç, düğün

rastlamak, kaçırmak, seslenmek, teslim etmek,

davulcu, zurnacı, minare

#### **5. 4. Masalın içerisinde yer alan kalıplaşmış ifadeler nelerdir?**

Gezip dolaşmak,

Sen nesin ki?

Afiyetle yemek,

Dünden razı

#### **5. 5. Masalın içerisinde yer alan ikilemeler nelerdir?**

Tam o sırada ayağına bir diken batmış, **uğraşmış uğraşmış**.

**Nine nine**, ben geldim, dikenimi ver!

**Dambulu dak dak, dambulu dak dak.**

#### **5. 6. Masalın içerisinde yer alan halk edebiyatı ve halk kültür unsurlarının tespit edilmesi**

Bu masalda bolca aynı kelimelerin tekrar edildiği görülmektedir. Türklerin çok eskiden beri yeme kültüründe var olan “ekmeğe süt doğramak” eylemini bu masal içerisinde görmekteyiz. Yörük hayatı yaşayan Türklerin halk mutfağının vazgeçilmez yemeklerinden birisi sütün içerisinde küçük ekmeğin parçaları atıp biraz da şeker koyarak yenilen bir yemektir. Bu masal sayesinde çocuklar geçmişte Türklerin yemiş olduğu bir yemek kültürünü de öğrenmiş olacaklardır.

Türkler sadık milletlerdendir. Asla başkasının malına zarar vermek istemedikleri gibi kendi mallarına da başkalarının zarar vermelerine göz yummazlar. Türk milleti; malına, namusuna, canına, vatanına, toprağına sahip çıkar. Bu masalda da bu durumun bir örneğine rastlamış bulunmaktayız. Eğer Türklerin malına, canına, vatanına, namusuna bir zarar gelirse mutlaka bunun cezasını da verir.

#### **6. Sonuç**

Dört temel dil becerilerinin kazanılmasında özellikle de dinleme, anlama ve anlatma becerilerinin pekiştirilmesinde masallar çok etkilidir. Ders kitaplarında edebî metinlerden olan masallara yer verilmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmalar neticesinde ilkökul Türkçe ders kitaplarında masallara çok fazla yer verilmediği görülmektedir. Bu boşluğu da edebî değer taşımayan, kültürden, eğitimden yoksun kitap ve dergi piyasası ele geçirmektedir. Bu da öğrencilerin faydasız, kalitesiz eserler okumalarına sebep olmaktadır. Ana dil eğitiminde kitaplarda masallara yer verilmesinin sonuçları şu şekilde sıralanabilir:

1. Türk masallarının eğitici yönünden yeteri kadar yararlanılmamaktadır. Bu sebeple ders kitaplarında daha fazla masala yer vermek gerekmektedir.
2. Kitaplarda yer alan masallar pedagojinin süzgecinden geçirilmelidir.
3. Türk kültürünü, değerlerini anlatan tanınmış masallar farklı dillere de çevrilmelidir.
4. Çocukların bilinçli bir şekilde dili kullanmaları sağlanmalıdır.
5. Bir dilin en doğal halini yansıtan çocuk eğitimine uygun masallara ders kitaplarında yer verilmelidir.
6. Kitaplarda yer alan masalların kurgusu öğrencilerin yaşına, seviyesine uygun olmalıdır.
7. Masal metinleriyle çocuğun anlama, anlatma ve dinleme becerileri geliştirilmelidir.

Yapılan araştırma sonucunda ana dil öğretiminde çocuk edebiyatı ürünlerinden masalın önemi ve gerekliliği vurgulanırken; aynı zamanda masalın çocuğun psikolojisine ve beyin gelişimine de katkı sağladığı ortaya konulmuştur.

#### Kaynakça

- Akalın, Ş.H. (2011). Türkçe sözlük. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (1990). Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim 1. Ankara: TDK Basımevi.
- Ayhan, M. S., Arslan, M. (2014). Edebî metin olarak masalların yabancılara Türkçe öğretiminde dilsel ve kişisel becerilerin gelişimine etkisi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Yıl:7, Sayı: 2, 543-559.
- Bilkan, A. F (2009). Masal estetiği, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Boratav, P. N. (1958). Zaman zaman içinde. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Boratav, P. N. (1969). 100 soruda Türk halk edebiyatı. İstanbul: Gerçek Yayınları.
- Bunsuz, H. (2021). Sözlü kültür geleneğinde İslam. Konya: Tablet Kitabevi.
- Derman, S. (2002). Anadil (Türkçe) öğretiminde masal metinlerinin kullanılması. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dilidüzgün, S. (2003). Çağdaş çocuk yazını. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dilidüzgün S. Sever S., Öztürk A., Adıgüzel Ö. (2008). Okul öncesinde çocuk edebiyatı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Günay, V. D. (2003). Metin bilgisi. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Cilt: 5, Sayı: 3, 471-472.
- Kıbrıs, Ğ. (2010). Çocuk edebiyatı. (4. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Mert, E. L. (2012). Anadili Eğitimi-öğretimi sürecinde çocuk yazını ürünlerinden yararlanma ve masal türüne yönelik bazı belirlemeler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:31/1, 1-12.
- Sakaoğlu, S. (1973). Gümüşhane masalları. Ankara: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Sakaoğlu, S. (2002). Gümüşhane ve Bayburt masalları. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Sakaoğlu, S. (2010). Masal araştırmaları. Ankara: Akçağ Yayınları.

- Şirin, M. R. (2007). Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış- çocuk edebiyatı nedir ne değildir?, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ünal, D. Ç. (2005). Yabancı dil öğretiminde edebî metinler: yenilikçi yaklaşımlara geçiş süreci ve gerekçeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (H. I. Journal of Education) 203-212.
- Yılmaz, A. (2012). Çocuk eğitiminde masalın yeri (Binbir gece masalları örneği). *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı: 25, 299-306.



### 31. Karma metinlerin ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okur öz algılarına etkisi

Mustafa KAYA<sup>1</sup>

Mehmet Nuri KARDAŞ<sup>2</sup>

**APA:** Kaya, M. & Kardaş, M. N. (2023). Karma metinlerin ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okur öz algılarına etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 525-542. DOI: 10.29000/rumelide.1317078.

#### Öz

Bu araştırmanın temel amacı karma biçimli metinlerin ortaokul öğrencilerinin okuma tutumuna ve okur öz algısına etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden gerçek deneysel desen çeşitlerinden ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 42 öğrenci oluşturmaktadır. Deneysel çalışma yapıldığı gruptaki öğrenciler, amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak 25 maddeden oluşan, Özbay ve Uğur (2009) tarafından geliştirilen okuma tutum ölçeği ile Keskin ve Atmaca (2014) tarafından geliştirilen, 41 maddeden meydana gelen okur öz algısı ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin testleri arasında bir farklılık meydana gelip gelmediğini tespit etmek için istatistik paket programı "SPSS-PASW Statistices" kullanılmıştır. Grupların kendi içinde farklılıklarını tespit etmek için bağımlı gruplar t testi, gruplar arasındaki farklılığı belirlemek için ise bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda karma metinlerin ortaokul öğrencilerinin okuma tutumu ve okur öz algısı üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Türkçe eğitimi, karma metin, okuma tutumu, okur öz algısı

### The effect of mixed texts on middle school students' reading attitudes and reader self-perceptions

#### Abstract

The main purpose of this research is to examine the effects of mixed-form texts on secondary school students' reading attitude and reader self-perception. For this purpose, a random design with pretest-posttest control group, which is one of the real experimental design types, was used in the research. The study group of the research consists of 42 students studying in a secondary school in the 2021-2022 academic year. The students in the experimental study group were selected according to easily accessible case sampling, one of the purposive sampling methods. The reading attitude scale, which consists of 25 items, developed by Özbay and Uğur (2009), and the reader self-perception scale, which consists of 41 items, developed by Keskin and Atmaca (2014) were used as data collection tools. In the analysis of the data, the statistical package program "SPSS-PASW Statistics" was used to determine whether there was a difference between the tests of the experimental group and the control

<sup>1</sup> Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Van, Türkiye), m.kaya@yyu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4755-4994. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.04.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1317078]

<sup>2</sup> Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Van, Türkiye), mnkardas@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6732-7815.

group students. The dependent groups t test was used to determine the differences within the groups, and the independent groups t test was used to determine the difference between the groups. As a result of the research, it was determined that mixed texts did not have any effect on secondary school students' reading attitude and reader self-perception.

**Keywords:** Turkish education, mixed text, reading attitude, reader self-perception

## Giriş

Öğrencilerin dört temel dil becerisini istenen düzeyde öğrenmelerini sağlamak için Türkçe dersinde farklı tür ve özellikte birçok öğretim materyali kullanılmaktadır. Teknolojik ilerlemeler ve güncel gelişmeler sayesinde bu materyallere her geçen gün yenileri eklenmektedir. Söz konusu gelişmeler zengin eğitim-öğretim materyallerinin oluşmasına öncülük etmektedir. Bu çeşitlilik ve zenginliğe rağmen temel dil becerilerini öğrencilere kazandırmak için başvurulan en önemli araçlardan birisi Türkçe ders kitapları ve ders kitaplarında yer verilen metinlerdir. Dilin her öğrenme alanında metinler sıklıkla kullanılmaktadır. Metinlerin yoğun olarak kullanıldığı öğrenme alanlarından biri okuma'dır.

Kemiksiz'e (2021, s. 973) göre de okuma denilince akla ilk gelen ders materyali metinlerdir. Latince'de "kumaş" anlamına gelen "textus" sözcüğünden gelen (Akbaş, 2003, s. 84) "metin" sözcüğünü Günay (2013) bir veya birden fazla kişi tarafından yazılı veya sözlü olarak oluşturulan bir dil dizgesinin bütünü olarak ifade ederken Keçik ve Uzun (2001) ise "Mantıksal anlamsal ve dil bilgisel açıdan bağlantılı bir bütünlüktür." şeklinde tanımlamaktadır. Aksan (2006, s. 245) da metni bir iletişim esnasında gerçekleşen, birbiriyle ve dil dışı etkenlerle ilintili sözcükler bütünü olarak ifade etmektedir. Tanım ve açıklamalardan hareketle metin, belli bir mantık çerçevesinde bir araya getirilmiş, sözlü veya yazılı olarak ifade edilebilen, belli bir mesaj vermek gayesiyle oluşturulmuş, anlamlı sözcükler bütünü olarak tanımlanabilir.

Metinler, edebî dilin zevkini yaşattığı için dilsel yönden; metinlerdeki olaylar, durumlar ve kavramlar üzerinde düşündürdüğü için bilişsel yönden; iletişimsel ve kültürel unsurlar barındırdığı için sosyal yönden; yaşattıkları duygusal durumlar açısından duygusal yönden öğrencilerin gelişimine önemli katkılar sunmaktadır. Radic-Bojaniv ve Topaloy'a (2016, s. 138) göre öğrenciler metinler sayesinde bilgi ve beceri kazanmanın yanı sıra farklı kültürleri tanımakta, farklı sosyokültürel ortamlarda yaşamaya hazırlanmaktadır. Dahası, metinler aracılığıyla öğrencilere gerek vefa, misafirperverlik, vatan, bayrak sevgisi gibi millî değerler gerekse duygudaşlık, yardımseverlik, hoşgörü, farklılıklara saygı gibi evrensel değerler aktarılmaktadır. Böylece bir tarafta kendi öz değerlerini içselleştirmiş bireylerin yetişmesine imkân sağlanırken diğer tarafta farklı uluslara da hoşgörü ile bakan, onlarla duygudaşlık kurabilen, evrensel değerleri göz ardı etmeyen bireyler yetişmektedir. Türkçe dersi kapsamında belirtilen amaçları gerçekleştirmek için kullanılan metinler aracılığıyla öğrenciler sorgulama, eleştirel bakma, analiz etme, değerlendirme, çıkarımlarda bulunma, metinleri birbiriyle ilişkilendirerek metinler arası benzerlik ve farklılıkları tespit etme gibi üst düzey bilgi ve beceriler edinirler.

Metinler, Türkçe dersinin en önemli ve vazgeçilmez temel malzemesi olduğundan Türkçe dersi öğretim programlarında ders kitaplarında yer alacak metinlerin türü, sayısı ve metinlerde bulunması gereken özelliklere önemli ölçüde yer verilir. İlgili programda, metinler vasıtasıyla öğrencilere kazandırılacak becerilere; temalarda yer verilen metin sayılarına, ders kitaplarında yer verilmesi gereken serbest metinlere, hangi metin türlerine hangi sınıf düzeyinde ne kadar yer verilmesi gerektiğiyle ilgili bilgilere

ve metinlerin taşması gereken özelliklere yer verilmektedir. Türkçe dersine yönelik kitaplar hazırlanırken de programda belirtilen bu temel ilkeler göz önünde bulundurulmaktadır.

Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar birçok Türkçe dersi öğretim programı hazırlanmıştır. Bu programlar hazırlanırken Türkçe dersinin temel amacı, benimsenen eğitim felsefesi, öğrencilere edindirilmesi düşünülen kazanımlar, dönemin teknolojik ve iletişimsel ilerlemeleri göz önünde bulundurulmuştur.

1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı'nda Türkçe ders kitaplarında şiirlere, kısa hikâyelere, fıkraların ve çeşitli konuların ele alındığı iki ya da üç sayfalı makalelere yer verilebileceği belirtilmiştir. Bunun dışında metin türleri, metin sayıları ve ders kitaplarında yer alacak metinlerde yer verilmesi gereken niteliklerle ilgili herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir.

1929 Orta Mektep Türkçe Programı'ndan 1962 Ortaokul Türkçe Programı'na kadar yer alan programlarda bu ders kapsamında okutulacak edebî eserlerden bahsedilmiş olup öğretmenlerin dersin amaç ve kazanımları doğrultusunda istediği metinleri seçebilecekleri belirtilmiştir. Bunun dışında metinlerle ilgili herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir.

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı diğer programlara göre kapsamlı ve ayrıntılı bir şekilde hazırlanmıştır. İlgili programda 6-8. sınıflarda her sınıf düzeyine göre belli kelime sayısında fikir yazıları ve öykülere yer verilebileceği belirtilmiştir. Ancak Türkçe ders kitaplarında yer verilmesi gereken metin türleri, metin sayıları ve metinlerde bulunması gereken özelliklerle ilgili programda detaylı ve açıklayıcı bir bilgiye yer verilmediğini söylemek mümkündür.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile birlikte ilk defa hangi sınıf düzeyinde hangi metin türlerinin okutulması gerektiği, ders kitaplarında yer verilmesi gereken metin sayıları, metinlerde bulunması gereken temel niteliklerin neler olduğuyla ilgili açıklayıcı bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca metinlerin öğrencilere temel dil becerilerini edindirmedeki yeri ve önemine de değinilmiştir. İlgili programda Türkçe dersinde okutulan metinler; bilgilendirici metinler, hikâye edici metinler ve şiir olmak üzere üç ana başlık altında sınıflandırılmıştır. Bilgilendirici metinler kapsamında anı, deneme, mektup, sohbet, gezi yazısı, biyografi, makale, eleştiri metinlerine yer verilmesi gerektiği; hikâye edici metinler kapsamında hikâye, masal, fabl, tiyatro, roman, destan metinlerine yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Şiir başlığı altında herhangi bir metin çeşidine yer verilmemiştir.

2015, 2017, 2018, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında da Türkçe ders kitabında yer alması gereken metinler bilgilendirici, hikâye edici ve şiir diye üç başlık altında incelenmiştir. Son yıllarda teknoloji ile birlikte iletişim alanında meydana gelen ilerlemeler doğrultusunda -özellikle sosyal medyada - çeşitli iletişim yolları kullanılmaya başlanmıştır. Bu gelişmeler doğrultusunda günlük hayatta kullanılan birçok metin türü de programlar güncellenirken programa eklenmiştir. Bu durum programın güncelliği açısından olumlu bir gelişmedir. Bu doğrultuda 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan itibaren şiir ana başlığına mâni, ninni, türkü, tekerleme, sayısmaca ve bilmece türleri eklenmiştir.

Türkçe dersi öğretim programlarında ders kitaplarında yer verilecek metin türleri ile metinlerde bulunması gereken özelliklerle ilgili yeterli bilgi verilirken ders kitaplarında yer alacak metinlerin biçimsel özelliklerine yönelik herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir (Kaya, 2021, s. 277). Bu durumla ilgili açıklayıcı bir bilgiye de rastlanmamıştır. Programda Türkçe ders kitaplarında yer alması gereken

metin türleri biçimsel olarak incelendiğinde metinlerin ya nazım ya da nesir şeklinde olduğu göze çarpmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alan metin türleri biçim olarak incelendiğinde metinlerin nesir ve nazım şeklinde tasnif edildiği anlaşılmaktadır. Programda nazım ve nesrin birlikte kullanıldığı karma biçimli metinlere ise yer verilmediği tespit edilmiştir. Ancak Türk kültüründe önemli yer teşkil eden bazı eserler karma metin özelliği göstermektedir ve Türkçe öğretim programlarında da bu eserlere yer verilmesi gerekmektedir. Dede Korkut hikâyeleri biçim olarak incelendiğinde nazım ile nesrin iç içe yer aldığı karma biçimli metinler olarak tanımlanabilir. Bu eserdeki metinlerde nazım ve nesir iç içe bir ahenk içinde okuyucuya sunulmuştur. Nitekim Korkmaz'a (2004, ss. 101-104) göre Dede Korkut hikâyeleri nazım ve nesrin bir arada verildiği bir görünüm arz etmektedir. Hikâyeler nesir dili, kahramanların konuşmaları nazım diliyle aktarılmıştır. Eserin manzum kısımlarıyla mensur kısımları birbirinden bağımsız değil, iç içe geçmiş bir bütünlük oluşturmaktadır. Dede Korkut hikâyelerini birçok eserden üstün kılan ve destan edebiyatının zirvesine yükselten, yazı dilindeki güzelliğinin yanı sıra üslubunun mükemmel yakın olmasıdır. Karma biçimli metinler programa ve ders kitaplarına eklenirse ancak öğrenciler farklı form ve üslupta başarılı metinlerle karşılaşabilir. Karma metinler hem nesir hem de nazım özelliğe sahip olduğu için öğrencilerin okuma alışkanlıklarını olumlu etkileyebilir. Bu durum ortaokul öğrencilerinin okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine, okuma motivasyonlarının artmasına olanak sağlayabilir. Böylece öğrencilerde okuma alışkanlığı zamanla yerleşebilir. Okuma alışkanlığını kazanan bireyler sürekli okumayı bir yaşam biçimi hâline dönüştürebilirler.

Okuma eylemi fiziksel özellikler ile bilişsel yapının eş güdüm içerisinde meydana getirdiği karmaşık ancak kendi içerisinde belli bir sistemi olan ve bu sistem içinde işleyen bir süreçtir. Fiziksel ve zihinsel unsurların sağlıklı işlemesi akıcı okumaların yapılmasını ve metinlerin doğru anlaşılmasını sağlamaktadır. Okuma eylemini gerçekleştiren bireylerde istedik ölçüde bir okuma becerisinin oluşabilmesi için okumanın fiziksel ve bilişsel özelliklerinin yanı sıra bireylerin duyuşsal açıdan da okumaya istekli olmaları ve kendilerine güvenmeleri gerekmektedir.

Aydın (2020, s. 86) ilgi, istek, motivasyon gibi birçok faktörün okuma dikkatini olumlu veya olumsuz yönde etkilediğini dile getirmektedir. Bireyin dikkatini vererek başarılı okumalar gerçekleştirmesinde okumaya karşı geliştirdiği tutum ve okur öz algısının da önemli bir etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Türkçe Sözlük'te, "tutulan yol, tavır" şeklinde tanımlanan (TDK, 2011, s. 2393) "tutum"u Tezbaşaran (1996, s. 5) belirlenmiş durum, kurum, kavram, nesne veya başka insanlara karşı edinilmiş, pozitif veya negatif tepki gösterme eğilimi şeklinde ifade ederken Turgut (1992, s. 154) herhangi bir kişinin bir olaya veya insan topluluğuna dönük olarak geliştirdiği olumlu veya olumsuz davranış takınma durumu olarak tanımlamaktadır. Tutumlar insan davranışları üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Okumayla ilgili olumlu bir tutum içerisinde girmek, bireyin okuma oranının ve okuma alışkanlığının istedik düzeyde artmasına ve gelişmesine katkı sağlayabilir. Bunun yanı sıra bireylerin okuma öz algılarının da okuma tutumu ve okuma motivasyonu üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Okuma alışkanlığı sistemli bir şekilde gelişen bireyin hayal gücü ve sözcük hazinesi zenginleşir. Bu alışkanlığı kazanmış birey olaylara farklı bir açıdan bakar, çağını okuyabilir hatta çağını aşan kültürel bir birikim elde edebilir.

Öz algı kavramı bireyin kendi performansı hakkında görüşü olarak ifade edilebilir. Bandura tarafından ortaya atılan bu kavram, alan yazında öz yeterlik inancı, öz yeterlik algısı veya öz yeterlik yargısı şeklinde

de kullanılmaktadır (Dilbaz, 2019, s. 14). Okur'a (2017, ss. 34-35) göre öz yeterlik algısı ile başarı düzeyi arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Başarılı bireyler, kendi kabiliyetlerine inandıkları için verilen görevleri başarıyla yapabileceklerine inanmalarına karşın düşük başarıya sahip bireyler kendilerine yeterince inanmazlar ve yapacakları görevlerin üstesinden gelemezler. Birey herhangi bir beceriye yönelik öz algılar geliştirebilir. Bu algılardan biri de okuma eylemiyle ilgilidir.

Okur öz algısını, okuma eylemini gerçekleştiren veya gerçekleştirecek olan bireyin bir okur olarak kendi performansını algılama şekli olarak ifade etmek mümkündür (Dilbaz, 2019, s. 15). Bireyin okuma eylemi konusunda kendine yönelik oluşturduğu düşünceler, onun okuma konusunda duyuşsal yönden gelişimine katkı sağlayabilir. Nitekim okur öz algısı olumlu olan bireylerin okuma becerisine yönelik motivasyonlarının da istenilen düzeyde olacağını söylemek yanlış olmayacaktır. Epçaçan ve Demirel (2011, s. 123) okuduğu metni anlayıp onu yorumlayabilen bireylerin okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama konusunda öz yeterlik algılarının geliştiğini ifade etmektedirler. Okur'a (2017) göre okur öz algısı gelişmiş bireyler kendisini iyi bir okuyucu olarak algılar, kitapla ilgili olumlu deneyimlere sahip olur, okumaktan zevk alır, okuma eylemi için çaba sarf eder, okumaya karşı pozitif bir etkileşim hâlinde olur. Henk, Marinak ve Melnick (2012, s. 311) ise bireylerin okuma eylemiyle kurdukları pozitif ilişkinin onların okuma motivasyonlarına katkıda bulunacağını ifade etmektedirler. Ayrıca Wangsgard (2014, s. 4) öğrencilerin okuma öz algılarının öğretmenler tarafından algılanıp değerlendirilmesinin öğrencilerin akademik ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayabileceğini ve öğrenme yaşantıları tasarlamalarına yardımcı olabileceğini ifade etmektedir.

İlgili alan yazında yapılan birçok çalışma incelendiğinde okuma alışkanlığının kazanılmasında okumaya yönelik tutum (Akkaya, Özdemir, 2013; Karabay, Kuşdemir-Kayıran, 2010; Sallabaş 2008; Ünal, 2012; Wagner, 1994) ile bireydeki okuma öz algısının (Alpoğuz, 2014; Asraf ve Abdullah, 2016; Hogsten ve Peregoy, 1999; İnnalı, 2014; Kwon ve Linderholm, 2014; Phillips, 2002; Smith, Smith, Gilmore ve Jameson, 2012) etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okur dostu metin olma özelliğinin okuduğunu anlama başarısıyla ilişkisi (Çelik, Demirgüneş ve Fidan, 2015), metinsel aşknlık ilkesine göre düzenlenen metinlerin okuduğunu anlama ve okuma tutumuna etkisi (Durmuş, 2017), öğrencilerin sempati duydukları karakterlerin yer aldığı metinlerin okuma motivasyon ve okuma tutumlarına etkisi (Uysal-Dede, 2019) metin uzunluklarının öğrencilerin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi (Kaya, 2020), derinlemesine okuma stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi (Güçlüer ve Baştuğ, 2022) konularında çeşitli çalışmaların yapıldığı alan yazınında tespit edilmiştir. Ancak Türkçe derslerinde karma metinlerin ortaokul öğrencilerinin okuma tutumuna ve okuma öz algısına etkisine ilişkin herhangi bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Çalışma bu bağlamda özgün ve alana katkı sağlayıcı niteliğe sahiptir. Karma metinlerin ortaokul öğrencilerinin okuma tutumuna ve okur öz algısına etkisini tespit etmeyi amaçlayan mevcut çalışmanın ana problem cümlesini "*Karma metinlerin ortaokul öğrencilerinin okuma tutumuna ve okuma öz algısına etkisi nedir?*" oluşturmaktadır.

## Yöntem

Karma metinlerin ortaokul öğrencilerinin okuma tutumuna ve okuma öz algısına etkisini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada, gerçek deneysel desenlerden ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Büyüköztürk vd. (2016) göre bu desende deneysel çalışmanın bağımlı değişkenler açısından gruplarda meydana getireceği farkı ortaya çıkarmak temel amaçtır. Karasar'a (2017, s. 132) göre de bu desende yansız atama sonucu oluşturulmuş kontrol ve deney grupları bulunur.

## Çalışma grubu

Van merkezdeki bir ortaokulda öğrenim görmekte olan öğrenciler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. 2021-2022 eğitim-öğretim yılında ortaokulda öğrenim görmekte olan 42 öğrenciden 21'i deney grubunu, 21'i ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunun demografik bilgileri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

**Tablo 1.** Gruplardaki öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin veriler

	<b>Kadın</b>	<b>Erkek</b>	<b>N</b>
Deney Grubu	11	10	21
Kontrol Grubu	9	12	21

Deney grubundaki öğrencilerin 11'i kadın, 10'u erkek iken kontrol grubundaki öğrencilerin 9'u kadın, 12'si erkektir.

Araştırma kapsamında deneysel çalışmanın yapıldığı gruptaki öğrenciler, “kolay ulaşılabilir durum örneklemesine” göre oluşturulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre bu örnekleme, araştırmacıya hız ve kolaylık sağlar özelliğindedir.

## Veri toplama aracı

### *Okuma Tutum Ölçeği*

25 maddeden oluşan bu ölçek Özbay ve Uyar (2009) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçeği geliştirmek için ortaokulda öğrenim gören 819 öğrenci ile çalışma yapılmıştır. Beş dereceli bir yapıda düzenlenen bu ölçek “(1) Hiç katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen katılıyorum” şeklinde yapılandırılmıştır. Bu araştırma için ilgili ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.72 olarak tespit edilmiştir. Bu değer, ölçme aracının mevcut çalışma için güvenilir nitelik taşıdığına işaret etmektedir.

### *Okur Öz- Algısı Ölçeği*

41 maddeden meydana gelen Okur Öz-Algısı Ölçeği, Keskin ve Atmaca (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 737 ortaokul öğrencisi, bu ölçeğin çalışma grubunu meydana getirmektedir. Ölçeğin yanıtlama biçimi “(1) Tamamen katılıyorum, (2) Katılıyorum, (3) Karar veremiyorum, (4) Katılmıyorum, (5) Kesinlikle katılmıyorum” şeklinde beş dereceli bir yapıda düzenlenmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısının 0.92 olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada da ölçeğin tümü için bu değere bakılarak Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.92 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçme aracının mevcut çalışma için güvenilir nitelik taşıdığına işaret etmektedir.

## Deney ve kontrol grubunda ders işleme süreci

Deneysel işlemlerde deney grubundaki öğrencilerle işlenen bir karma metin örneği Ek-1'de verilmiştir. İlgili metin örneği Kaya'nın (2012) çalışmasından alınmıştır.

**Tablo 2.** Deney ve kontrol grubunda ders işleme süreci

<b>1. Hafta</b>	Deney ve kontrol gruplarına okuma tutum ve okur öz-algısı ölçekleri ön-test olarak uygulandı.	
	<b>Deney Grubuna İşlenen Metinler</b>	<b>Kontrol Grubuna İşlenen Metinler</b>
<b>2. Hafta</b>	<i>Mustafa Kemal Atatürk</i>	<i>Dostluk</i>
<b>3. Hafta</b>	<i>Nene Hatun</i>	<i>Nasrettin Hoca Fıkraları</i>
<b>4. Hafta</b>	<i>Alpaslan</i>	<i>Pulsuz Dilekçe</i>
<b>5. Hafta</b>	<i>Fatih Sultan Mehmet</i>	<i>Gün Doğuyor</i>
<b>6. Hafta</b>	<i>Elif Bacı</i>	<i>Yeşil Gözlü Kardan Adam</i>
<b>7. Hafta</b>	<i>Deli Dumrul</i>	<i>Bayrak</i>
<b>8. Hafta</b>	<i>Kubilay</i>	<i>İstanbul Liseli Küçük Hasan</i>
<b>9. Hafta</b>	<i>Uruz Bey'in Esir Olduğu Destan</i>	<i>Kara Tren</i>
<b>10. Hafta</b>	<i>Salur Kazan Esir Olup Oğlu Uruz'un Çıkardığı Destan</i>	<i>Ay Şairi</i>
<b>11. Hafta</b>	Deney ve kontrol gruplarına okuma tutum ve okur öz algısı ölçekleri son-test olarak uygulandı.	

### Veri analizi

Veri analizi esnasında öğrencilerin öncelikle ön testten aldıkları daha sonra da son testten aldıkları puanların dağılımlarına bakılmıştır. Bu puanların gösterdiği dağılıma göre analizlerde kullanılacak test türleri tespit edilmiştir.

Araştırma aşamasındaki grupların okuma tutum ve okur öz algısı ölçeklerine yönelik ön-test ve son-test puanlarının normallik değerini gösteren analiz sonuçları Tablo 3 ve Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Deney ve kontrol gruplarının okuma tutum ölçeğindeki çarpıklık ve basıklık değerleri

<b>Gruplar</b>	<b>Test türü</b>	<b>Çarpıklık</b>	<b>Basıklık</b>
Deney Grubu	Ön test	-,624	,222
	Son test	-,406	-,686
Kontrol Grubu	Ön test	-,380	-,664
	Son test	,102	-,192

Tablo 3'e bakıldığında deney grubu ve kontrol grubunun ön test ile son testinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 aralığında olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında bir değer almasının normal bir dağılım için yeterli olduğu ifade edilmektedir (George ve Mallerry'den akataran Yerdelen-Damar ve Aydın, 2015, ss. 281-282). Buna göre tablodaki değerlerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

**Tablo 4.** Deney ve kontrol gruplarının okur öz algısı ölçeği normallik testleri

Gruplar	Test türü	Çarpıklık	Basıklık
Deney Grubu	Ön test	-,224	-1,103
	Son test	,207	,683
Kontrol Grubu	Ön test	-,852	1,758
	Son test	,929	,758

Tablo 4'e bakıldığında araştırma kapsamında incelenen grupların okur öz algısı ölçeğinden elde edilen verilerin normal bir dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

Karma metinlerin öğrencilerin okuma tutumu ve okur öz algısı üzerindeki etkisini inceleyen bu çalışmada deney ile kontrol grubu öğrencilerinin ön -son-testleri arasındaki ilişkinin tespiti için "SPSS-PASW Statistcs 26" programı kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının kendi içindeki değişimi tespit etmek için "bağımlı gruplar t testi" kullanılırken gruplar arasındaki değişimin tespiti için ise bağımsız gruplar t testine başvurulmuştur.

## Bulgular

Bu bölümde uygulama sürecinden sonra ölçeklerden elde edilen veriler tablolar hâlinde sunularak bulgular ortaya konulmuştur. Ayrıca elde edilen bulgulara yönelik çeşitli yorumlar yapılmıştır.

## Okuma tutumuna ilişkin bulgu ve yorumlar

Deney ve kontrol gruplarının okuma tutumu ölçeğinden aldıkları ön-test ortalamaları, bağımsız ölçümler t testi analizi sonucunda ortaya konulmuştur. İlgili sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Deney grubu ile kontrol grubunun okuma tutumu ön test bulguları

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney	21	87,00	8,660	40	-,508	,615
Kontrol	21	88,24	7,063			

Tablo 5'te her iki gruptaki öğrencilerin ön-test okuma tutumlarında herhangi bir anlamlı farkın ortaya çıkmadığı görülmektedir [ $t_{(40)} = -,508$  ( $p = ,615$ )]. Deney grubundaki öğrencilerin ön test okuma tutum puanlarının ortalaması  $\bar{X} = 87,00$  ile kontrol grubundaki öğrencilerin ön test okuma tutum puanlarının ortalamasının  $\bar{X} = 88,24$  olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre iki grubun da ön test okuma tutumları arasında bir farklılık olmadığını söylemek mümkündür.

Deney grubunun okuma tutumları ön test ve son test puanlarının kendi içinde bir değişiklik gösterip göstermediğinin tespiti için "bağımlı ölçümler t- testi"ne başvurulmuştur. İlgili sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.



**Tablo 6.** Deney grubu okuma tutumu ön test-son test bulguları

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney (Ön test)	21	87,00	8,660	20	,578	,570
Deney (Son test)	21	85,48	11,435			

Tablo 6'ya göre bir dönem boyunca Türkçe derslerinde gördükleri metinlerin yanı sıra karma metinlerin işlendiği deney grubu öğrencilerinin okuma tutumları ön test ile son test puanlarına bakıldığında herhangi bir değişikliğin olmadığını söylemek mümkündür [( $t_{(20)} = ,578$  ( $p = ,570$ )). Deney grubundaki öğrencilere uygulanan ön testteki okuma tutumları puanlarının ortalaması ( $\bar{X} = 87,00$ ) iken bu gruptaki öğrencilerin son testteki okuma tutumları puanlarının ortalamasının ( $\bar{X} = 85,48$ ) olduğu görülmektedir.

Kontrol grubunun okuma tutumları ön test ve son test puanlarının kendi içinde bir değişiklik gösterip göstermediğini anlamak için "bağımlı ölçümler t-testi"ne başvurulmuştur. İlgili bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 7.** Kontrol grubu okuma tutumları ön test-son test bulguları

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Kontrol (Ön test)	21	88,24	7,063	20	,702	,491
Kontrol (Son test)	21	86,76	7,974			

Tablo 7'ye göre kontrol grubundaki öğrencilerin okuma tutumlarının ön test ile son testi puanları arasında istatistik açısından bir fark olduğunu söylemek mümkün değildir [ $t_{(29)} = ,702$  ( $p = ,491$ )]. Kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan ön testteki okuma tutumları puanlarının ortalaması ( $\bar{X} = 88,24$ ) iken bu gruptaki öğrencilerin son testteki okuma tutumları puanlarının ortalamasının ( $\bar{X} = 86,76$ ) olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının okuma tutumu ölçeğinden aldıkları son test ortalamaları, "bağımsız ölçümler t testi" analizi sonucunda ortaya konulmuştur. İlgili sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 8.** Deney grubu ile kontrol grubu okuma tutumu son test bulguları

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney	21	85,48	11,435	40	-,423	,675
Kontrol	21	86,76	7,974			

Tablo 8 incelendiğinde Türkçe ders kitabındaki metinlerin yanı sıra karma metinlerin işlendiği deney grubundaki öğrenciler ve karma metinlerin işlenmediği kontrol grubundaki öğrencilerin okuma tutumu son testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığını söylemek mümkündür [( $t_{(58)} = -,423$  ( $p = ,675$ )). Okuma tutum ölçeğini meydan getiren tüm maddelere bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin son testlerinde okuma tutum puanları ( $\bar{X} = 85,48$ ) iken sadece Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin işlendiği kontrol grubundaki öğrencilerin dönem sonunda okuma tutum puanlarının ortalamasının ( $\bar{X} = 86,76$ ) olduğu görülmektedir. Bu veri, deney grubunda işlenen karma biçimli metinlerin öğrencilerin okuma tutumlarında herhangi bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

### Okur öz algısına yönelik bulgular

Deney ve kontrol gruplarının okur öz algısı ön test ortalamaları “bağımsız ölçümler t-testi” sonuçları alttaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 9.** Deney grubu ile kontrol gruplarının okur öz algısı ön test bulguları

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney	21	89,05	16,854	40	,937	,355
Kontrol	21	84,38	15,406			

Tablo 9’da deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin okur öz algısı ön test puanları arasında herhangi bir anlamlı farkın olduğunu söylemek mümkün değildir [ $t_{(58)} = ,937$  ( $p = ,355$ )]. Deney grubundaki öğrencilerin dönem başında yapılan ön testteki okur öz algısı puanlarının ortalaması ( $\bar{X} = 89,05$ ) iken kontrol grubundaki öğrencilerin ön testteki okur öz algısı puanlarının ortalamasının ( $\bar{X} = 84,38$ ) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre araştırma kapsamındaki bütün öğrencilerin okur öz algılarının birbirine denk olduğunu söylemek mümkündür.

Deney grubunun okur öz algısı ön ve son test puanlarının dağılımına ilişkin “bağımlı ölçümler t- testi” sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10.** Deney grubu okur öz algısı ön test -son test bulguları

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney (Ön test)	21	89,05	16,854	20	1,497	-,150
Deney (Son test)	21	82,24	16,547			

Tablo 10’a göre deney grubu öğrencilerinin okur öz algıları ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir [ $t_{(20)} = -1,493$  ( $p = ,146$ )]. Deney grubundaki öğrencilerin dönem başında uygulanan ön testteki okur öz algısı puanlarının ortalaması ( $\bar{X} = 89,05$ ) iken bu gruptaki öğrencilerin son testteki okur öz algıları puanlarının ortalamasının ( $\bar{X} = 82,24$ ) olduğu görülmektedir. Bu duruma göre karma biçimli metinlerin öğrencilerin okur öz algısı üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığını söylemek mümkündür.

Kontrol grubunun okur öz algısı ön test ve son test puanlarının dağılımına ilişkin “bağımlı ölçümler t- testi” sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 11.** Kontrol grubu okur öz algısı ön test-son test bulguları

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Kontrol (Ön test)	21	84,38	15,406	20	-,643	,527
Kontrol (Son test)	21	87,24	21,626			

Tablo 11’e göre kontrol grubu öğrencilerinin okur öz algısı ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [ $t_{(20)} = -,643$  ( $p = ,527$ )]. Kontrol grubundaki öğrencilerin dönem başında yapılan ön testteki okur öz algı puanlarının ortalaması ( $\bar{X} = 84,38$ ) iken bu gruptaki öğrencilerin son testteki okur öz algı puanlarının ortalamasının ( $\bar{X} = 87,24$ ) olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının okur öz algısı son-test ortalamaları “bağımsız ölçümler t-testi” sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 12.** Deney grubu ile kontrol grubunun okur öz algısı son test bulguları

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney	21	82,24	16,547	40	-,841	,405
Kontrol	21	87,24	21,626			

Yukarıdaki tablo incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin okur öz algıları son testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır [( $t_{(40)} = -,841$  ( $p=,405$ )]. Deney grubundaki öğrencilerin son test okur öz algı puanlarının ortalaması  $\bar{X}= 82,24$  iken kontrol grubundaki öğrencilerin son test okur öz algı puanlarının ortalaması  $\bar{X}= 87,24$  şeklinde oluşmuştur. Bu bulgu deney grubunda uygulanan karma metinlerin öğrencilerin okur öz algıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmadığına işaret etmektedir.

### Sonuç ve tartışma

Karma biçimli metinlerin öğrencilerin okuma tutumu ve okur öz algısı üzerine etkisinin incelendiği bu çalışmada, bu metinlerin ortaokul öğrencilerinin okuma tutumu üzerinde herhangi bir etki oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır [( $t_{(58)} = -,423$  ( $p=,675$ )].

Karma biçimli metinlerin öğrencilerin okur öz algısına etkisinin tespiti için yapılan mevcut çalışmada söz konusu metinlerin öğrencilerin okur öz algısı üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır[( $t_{(40)} = -,841$  ( $p=,405$ )].

Alan yazın incelendiğinde öğrencilerin okuma tutumları ve okur öz algıları üzerinde birçok çalışmanın yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu kapsamda bazı değişkenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı, motivasyonu, okuma hızı, üst bilişsel düşünme becerisi, akademik başarısı, okuma performansına (Anderson, 2016; Adunyarittigun, 1997; Baştuğ ve Çelik, 2015; Gunner, Smith ve Smith 1999; Güngör ve Ün Açıkgoz, 2006; Hogsten ve Peregoy, 1999; Kanmaz ve Saracaloğlu, 2012; Karabay ve Kuşdemir Kayıran, 2010; Kwon ve Linderholm, 2014; Okur, 2017; Parker ve Paradis 1986; Sallabaş, 2008; Smith, Smith, Gilmore ve Jameson 2012; Tuna, 2016; Ünal, 2012; Wagner, 1994; Yaman ve Dağtaş, 2013) etkisini inceleyen birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Ancak karma formdaki metinlerin öğrencilerin okur öz algısı, okuma tutumu ve okuma motivasyonuna etkisini inceleyen herhangi bir çalışmanın yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda mevcut çalışmada paylaşılan sonuçlar alana katkı sağlar niteliktedir.

Alan yazınında mevcut çalışmada ulaşılan sonuçlarla paralel sonuçlar raporlayan bazı araştırmalar bulunmaktadır. Başaran ve Akyol (2009) yaptıkları çalışmada, hikâye edici metinler ile bilgilendirici metinlerin öğrencilerin tutumlarına etkisini deneysel süreçlerle araştırmış, çalışmanın sonunda ilgili metinlerin öğrencilerin okuma tutumlarına bir etkisinin olmadığını tespit etmişlerdir.

Alan yazınında mevcut çalışmanın sonuçlarını desteklemeyen çalışmalar da bulunmaktadır. Sulak, Kansızoğlu ve Kemiksiz (2016) yaptıkları çalışmada hikâye edici metinlerle öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısına etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda hikâye edici metinlerin deney grubundaki öğrencilerin yazma kaygılarını düşürdüğünü tespit etmişlerdir. Aydın ve Kaya (2022)

yaptıkları çalışmada, edebî metin türlerinden biyografinin ortaokul öğrencilerinin öz güvenlerinin gelişimi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir.

Mevcut araştırmanın bulgularından hareketle araştırmacılara şu öneri sunulmuştur:

Başka bir örneklem grubuyla daha bu çalışma tekrarlanabilir, ilgili çalışma yapılırken deneysel çalışmanın yanı sıra öğrencilerin bu metin biçimleriyle ilgili görüşlerine başvurularak nitel ve nicel yöntemlerden meydana gelen karma biçimli bir çalışma yapılabilir.

Karma biçimli metinlerin öğrencilerin okuma başarıları ve okuma motivasyonlarına etkisini inceleyen çalışmaların yapılması alan öğretimine katkı sunacaktır.

Mevcut çalışmada beklenen sonuçlara ulaşılamamıştır. Bu durumun birçok nedeni olabilir. Öğrencilerin iki dilli olmaları, hazırbulunuşluk durumlarının istenen düzeyde olmaması, araştırmacıların verdikleri farkındalık eğitiminin kısa tutulmuş olması, öğrencilerin zayıf okuma kültürüne sahip olmaları vb. sebepler bunlardan birkaçıdır denilebilir.

Benzer bir araştırma farklı araştırmacılar ve farklı çalışma gruplarıyla tekrarlanabilir. Yapılacak çalışmada bulguların sağlıklı yorumlanabilmesi için öğretmen/araştırmacı gözlemlerine ve deneysel çalışmalara katılan öğrencilerin öğretim süreçleriyle ilgili görüş ve değerlendirmelerine başvurulabilir.

### Kaynakça

- Adunyarittigun, D. (1997). Effects of the parent volunteer program upon students' self perception as a reader. (No. ERIC-ED404617): University of Maryland College Park.
- Akbayır, S. (2003). *Cümle ve metin bilgisi*. Deniz Kültür Yayınları.
- Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96.
- Aksan, D. (2006). *Şiir dili ve Türk şiir dili*. Engin Yayınevi.
- Alpoğuz, D. U. (2014). *Algılanan ana-baba tutumlarının ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ve Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Anderson, C. (2016). The impact of video self-modeling on oral reading fluency and reader self-perception. (Unpublished master thesis), California State University, Monterey Bay.
- Asraf, R. M. ve Abdullah, H. (2016). Elementary schoolers' attitudes toward reading in English: How boys feel relative to girls. *English Language Teaching*, 9(6), 134-140.
- Aydın, E. (2020). Okuma eğitiminde dikkat. M. Kaya ve M. N. Kardaş(Ed.). *Okuma eğitimi içinde* (s. 79- 100), Pegem Akademi.
- Aydın, E. ve Kaya, M. (2022). Biyografi eserlerinin ortaokul öğrencilerinin öz güven duygusunun gelişimine etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(2), 777-792.
- Başaran, M. ve Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici veya hikâye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 11-23.
- Baştuğ, M. ve Çelik, T. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okur öz-algı düzeylerinin cinsiyet, sınıf, okuma ortamı ve sıklığı açısından incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 903-918.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

- Çelik, T., Demirgüneş, S., Fidan, D. (2015). Okur dostu metin olma özelliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Başkent University Journal Of Education*, 2(1), 115-122.
- Dağlarca, F. H. (1997). *Yurdana (Nene Hatun Görüntüsü)*. Tüm Zamanlar Yayıncılık.
- Dilbaz, G. H. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının ve okur öz-algularının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Durmuş, G. (2017). Metinsel aşkınlık ilişkileri kuramına göre düzenlenen metin işleme süreçlerinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma tutumuna etkisi. *Turkish Studies*, 12(6), 277-368.
- Gunner, A. S., Smith, J. A. & Smith, S. D. (1999). Improving comprehension and attitude toward reading using a balanced reading approach. *ERIC Document Reproduction Service*, No: ED 435095. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/>
- Gökdemir, A. (1985). "Nene Hatun", *Yeni Türk ansiklopedisi, C.VII*. Ötüken Yayınları.
- Güçlüer, S. ve Baştuğ, M. (2022). İlkokulda derinlemesine okuma stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 297-316.
- Günay, D. (2013). *Metin bilgisi*. Papatya Yayınları.
- Güngör, A. ve Ün Açıkgöz, K. (2006). İş birlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 48(48), 481-502
- Henk, W. A., Marinak, B. A., & Melnick, S. A. (2012). Measuring the reader self perceptions of adolescents in introducing the RSPS2. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(4), 311-320.
- Hogsten, J. F. & Peregoy, P. A. (1999). An investigation of reading attitudes and selfperceptions of students reading on and below grade level. *ERIC Document Reproduction Service*, No: ED 448432. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/>
- Nene Hatun (2006). Nene Hatun ve Erzurum <http://wowturkey.com/forum/viewtopic.php?t=29325> adresinden 21.11.2022 tarihinde erişilmiştir.
- İnnalı, H. Ö. (2014). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kanmaz, A. ve Saracaloğlu, A. S. (2012). Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), 764-776.
- Karabay, A. ve Kuşdemir Kayıran, B. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 03(38), 110-117.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Kaya, M. (2012). *İlköğretim II. kademe öğrencileri için Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın yapma destanlarındaki rol-modellerin eğitsel açıdan incelenmesi (Muş –Bulanık örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans ). Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.
- Kaya, M. (2020). Metin uzunluklarının öğrenci başarısına etkisi ve öğrencilerin metin uzunluklarıyla ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(1), 345-360.
- Kaya, M. (2021). Türkçe ders kitapları için karma metin önerisi ve metin örnekleri (271-291). (Editörler: İ. Erdem ve S. Erol). *Türkçe Eğitiminde Yeni Yönelimler*. Eğiten Kitap.
- Keçik İ. ve Uzun L. (2001). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kemiksiz, Ö. (2021). Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 973-992.
- Keskin H. K. ve Atmaca, T. (2014). Okur öz algısı ölçeği-2'nin Türkçeye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 13(1), 306-318.

- Korkmaz, Z. (2004). Dede Korkut hikayelerinde dil-üslup bağlantısı. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 46(1998/1), 101-112.
- Kwon, H. & Linderholm, T. (2014). Effects of self-perception of reading skill on absolute accuracy of metacomprehension judgements. *Current Psychology*, 33(1), 73-88.
- Okur, B. (2017). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). M.Ü., İstanbul.
- Özbay, M. ve Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Journal of New World Science Academy*, 4(2), 632-651.
- Parker, A. and Paradis, E. (1986). Attitude development toward reading in grades one through six. *The Journal of Educational Research*, 79(5), 313- 315.
- Phillips, J. (2002). *A study of the relationships among grade fours' reader self-perceptions, reading ability, parental self-efficacy, parental role construction, child development beliefs, and gender*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Memorial University of Newfoundland, Newfoundland.
- Radić-Bojanić, B., Topalov, J, P. (2016). Textbooks in the EFL classroom: Defining, assessing and analyzing. *Faculty of Philosophy Kosovska Mitrovica*, 46(3), 137- 153.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Smith, J. K., Smith, L. F., Gilmore, A. & Jameson, M. (2012). Students' self-perception of reading ability, enjoyment of reading and reading achievement. *Learning and Individual Differences* 22(2), 202-206.
- Sulak, E. S.; Kansızoğlu, H. B.; Kemiksiz, Ö. (2016). Hikâye edici metin yapısı öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarına etkisi. *Journal of Turkish Studies*, 11(9), 741- 756.
- Tuna, L. (2016). *Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. TDK Yayınları
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Psikologlar Derneği Yayınları.
- Turgut, M. F. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metodları*. Soydan Matbaacılık.
- Uluçay, M. Ç. (1979). *Tarih ansiklopedisi*. Bateş Yayınları.
- Uysal-Dede, K. (2019). *İlkokul öğrencilerinin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin okuma motivasyonuna ve okumaya yönelik tutuma etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Ünal, M. (2012). *6. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının okuduğunu anlamaya olan etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Wagner, J. D. (1994). Comparing reading attitudes and academic achievement of eight graders. *ERIC Document Reproduction Service*, No: ED 380 756. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/>
- Wangsgard, N. (2014). "Am I a good reader?" A friendly way to evaluate students perceptions' of themselves as a reader. *Reading Improvement*, 51(1), 4-10.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2013). Ekrandan okumanın okumaya yönelik tutuma etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 314-333.
- Yerdelen-Damar, S. Y. ve Aydın, S. (2015). Fen öğrenme yaklaşımlarının öğrenme ortamı algıları ve hedef yönelimleri ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 269-293.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

### EK-1: Karma (Nazım- Nesir Karışık) Metin Örneği

Nene Hatun

“Türk- Rus Harbi'nin kanlı ve karanlık günleriydi. 1877 yılı Kasım ayının 7'sini 8'ine bağlayan gece, civarda bulunan iki Ermeni köyünde gizlice harekete geçen kalabalık bir çete, sinsî yaklaşıp Erzurum'un meşhur Aziziye Tabyası'na girmeyi başarmıştı. Tabyayı savunan bir avuç Türk askeri derin uykuda idi. Yataklarında bastırıldılar ve uykuda kılıçtan geçirildiler (Nene Hatun, 2006).

Erzurum civarındaki Aziziye Tabyası, Ruslar tarafından işgal edilmişti. Orada bulunan Türk askerleri öldürülmüş, yalnız bir tanesi canını kurtararak Erzurum Cephesi komutanı Ahmet Muhtar Paşa'ya bu kara haberi getirmişti. Ahmet Muhtar Paşa, haberi işitir işitmez halktan yardım istedi. Erzurumlular genç, yaşlı, kadın ve erkek silaha sarıldılar. Elleri tüfek, tırpan, satır, sopa, balta çeşidinden ne geçirdilerse, Paşa'nın bayrağı altında toplandılar (Uluçay, 1979, s. 343).

Kalkım Günü

Vurmuş kerpiç evlerin bağrına dek  
Aziziye Tabyası'nın yalazı  
Kent sanki kalkım gününde  
Anası, kızı, dedesi, gelini çılgınca haykırır durur  
Delice ötüşür durur horozu, hindisi, tavuğu, kazı.

Düşman eline mi geçmiş kilidi yuvamızın  
Haydin katılalım savaşa  
Yürektir atadan kalma silah  
Kazmaya, küreğe, kesere, tırpana yapışalım.  
Sarılalım üvendereye, taşa

İçten dışa vuran korkunç parıltı  
Ete kemiğe değer iken acının yaptığı iş  
Erzurum tarihe direnmektedir.  
Söylenceler anlatabilir ancak  
Yükselmiş yerin altı gökyüzüne değmiş (Dağlarca, 1997, s. 5).

Erzurum yakınlarındaki Aziziye Tabyalarını Ruslardan geri almak için taş, kazma ve küreklerle hücumla geçen Erzurumlular arasında o da vardı. İki çocuklu yirmi yaşında genç bir kadındı. Çocuklarını evde bırakıp vatan ve namus yolunda düşmana karşı girilen kıyama o da katılmıştı (Gökdemir, 1985, s. 2636).

Yurdana- Nene Hatun Görüntüsü-I

Nene Hatun daha gencecik,  
Komuş iki yavrusunu,  
Soluk soluğa gelmiş.  
Göz alıcı güzelliği gölgede kalıyor.  
Özgürlük güzellikten bile güzelmiş.  
Ulusun tutsaklığa sığınmamasıdır bu destan.

Yediden yetmişe hepsi paydaştırlar tek tek.  
Ölen yiğitler tanığımız,  
Bu destan gerçeğin 1/ 1.000.000 ölçeğindedir.  
Nene Hatun görüntüsüyle söylenecek (Dağlarca, 1997, s. 6).

Masanın üzerinden satırı kapmasıyla kapıdan dışarı fırlaması bir oldu. O da çılgınca Aziziye'ye doğru koşmakta olan kadınlı erkekli, taşlı sopalı kalabalığın arasına karıştı (Nene Hatun, 2006).

#### Yurdana- Nene Hatun Görüntüsü-II

Kara uykusuna yansırken  
Kara uykusuna sarı acısı yansırken  
Uyanıverdi  
Gözyaşlarından.  
Dev elli,  
Avuçlarında dev üstü dev bir nacak...  
Dev ayaklı,  
Adımlarında dev üstü dev bir Palandöken...

Yurt uğruna can verenlerle ısınmıştı yer.  
Öylesin ulaştı ki,  
Öylesin vurdu ki yürek boyu,  
Böldü karşısındakini 1878'e! (Dağlarca, 1997, s. 14)

#### Yurdana- Nene Hatun Görüntüsü-III

Çok bakışlıydı,  
Çok solukluydu,  
Çok sesliydi,  
Çok başlıydı o.

Nerden çıktı diye?  
Şaşakaldılar!  
Nerden mi çıktı?  
Ellerinden çıktı Nene Hatun (Dağlarca, 1997, s. 15).

Aziziye'ye yerleşmiş olan Moskof, tabyaya yaklaşmakta olanlara karşı yaylım ateşine geçince bir hayli Erzurumlu kırıldı. Onların kırılışını görmek, ayakta kalabileni büsbütün şahlandırmış ve tabyanın demir kaplarına gülle gibi yüklenen kalabalık bir anda içeri doluvermişti. Demir kapılar bile dayanmamıştı bu olağanüstü iman karşısında (Nene Hatun, 2006).

#### Yurdana- Nene Hatun Görüntüsü-IV

Çocuklar savaşlarda,  
Oraya yaklaşır.  
Yavaş yavaş belki çabucak,  
Yurdun toprağına dönüşür sessiz.



Analar yalaz günler erişti mi?  
Bütün çocuklarıyla oraya yaklaşır,  
Boy boy, boy boy.  
Yurdun toprağına dönüşür sessiz (Dağlarca, 1997, s. 27).

Aziziye'de boğaz boğaza kanlı bir dövüş başladı. Balta, tırpan, kazma ve sopası olmayan pençeleriyle Moskof'un girtlağına yapışıyordu. O toplu tüfekli ordu, tam bir bozguna uğramıştı bu şahlanış karşısında (Nene Hatun, 2006).

#### Yurdana-Nene Hatun Görüntüsü-V

Anamız Allah Allah der iken  
Ne olur?  
N'olacak?  
Dağlar anaların duası olur.

Anamız yürüye yürüye  
Ne olur?  
N'olacak?  
Dağlar anaların adımları olur.  
Anamız çağıra çağıra  
Ne olur?  
N'olacak?  
Dağlar ayağa kalkar.  
Dağlar anaların oğulları olur (Dağlarca, 1997, s. 28).

#### Yurdana'yı Görenler

3 kat büyümüştü hepsi:  
Bakışı 1 adam,  
Eli 1 adam,  
Ayağı 1 adam.

300 kat büyümüştü:  
Bakışı 100 adam,  
Eli 100 adam,  
Ayağı 100 adam.  
3000 kat büyümüştü hepsi (Dağlarca, 1997, s. 36).

Adı Nene idi taze gelinin. O günden sonra o da bütün Erzurum'un tanıyıp saydığı kişiler arasına katıldı. Doksan sekiz yıllık ömrü boyunca bütün Erzurumlulara Moskof'un Aziziye'de nasıl tepelenişini anlattı. Fakat kendinden birkaç kelimeyle bahsetti (Nene Hatun, 2006).

#### Yurdana- Nene Hatun Görüntüsü- VI

Nedir bu karanlıkta,  
Nene Hatun'u ayağa kaldıran?

Yıldız anası olmak.  
Yurdun,  
Yarısı gitmiş elden, yarısı gitmek üzere.  
Yüceler yası olmak.

Nice damın ha taş ha kerpiç,  
Bulguru, fasulyası, yoğurdu,  
Yatağı, yorganı, tenceresi, tası olmak  
Nedir,  
Nene Hatun'u kiliminden ayağa kaldıran?  
Palandöken'in yeşili alı karası olmak (Dağlarca, 1997, ss. 34- 35).

Ölümünden bir yıl önce kendisini ziyaret eden NATO'da görevli bir subayın bir sorusuna:” O zaman vazifemi yapmıştım. Bugün de ilerlemiş yaşıma rağmen aynı hizmeti, daha mükemmeliyle yapacak güç ve heyecana sahibim.” cevabın vermişti (Nene Hatun, 2006).

Yurdana- Nene Hatun Görüntüsü- VII

Kara toprak, kara kuşun kanadı,  
Kara toprak dallarda kimildar, aha!

Alnyazısından dışarı çıkmış gövdeler.  
Yöreyi kapsamış eller ayaklar, aha!

Parlar, geceden kalma sessizlik.  
Ova bayır son sözü haykırır, aha!

Geçmişle geleceğin buluşmasıdır bu.  
Ölü diri birbirini kutlamaktadır, aha!

Nene Hatun Yurdana'yı andırır şimdi dimdik.  
Özgürlüğü emzirir yeniden, aha! (Dağlarca, 1997, s. 39).”

## 32. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel Sinizm algısı

Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR<sup>1</sup>

Hilal MUTLU<sup>2</sup>

**APA:** Vatansever Bayraktar, H. & Mutlu, H. (2023). Sınıf öğretmenlerinin örgütsel Sinizm algısı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 543-561. DOI: 10.29000/rumelide.1317086.

### Öz

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin örgütsel sinizm algısını etkileyen faktörleri anlamak açısından önemlidir. Öğretmenlik mesleği, farklı paydaşlarla bir arada çalışmayı gerektirdiği için örgütsel sinizm sıklıkla görülen bir durumdur. Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin örgütsel sinizm düzeylerini etkileyen demografik özellikler incelenmiştir. Çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin örgütsel sinizm algıları ve sinizm algılarının eğitim seviyesi, cinsiyet, okulda çalışma süresi, yaş ve mesleki kıdem özelliklerine göre farklılaşma durumunu tespit etmektir. Araştırmada betimsel ve ilişkisel tarama yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma, İstanbul Bağcılar İlçesi'nde görev yapan 214 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacının hazırladığı demografik veri formu, Sağır ve Oğuz (2002) tarafından geliştirilen "Örgütsel Sinizm Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyet, yaş, medeni durum, okulda çalışma süresi, mesleki kıdem açısından bakıldığında mesleki sinizm ile değişkenler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet, yaş, medeni durum, okulda çalışma süresi ve mesleki kıdem gibi faktörler, sınıf öğretmenlerinin örgütsel sinizm algısını etkilemektedir. Bu araştırma sonuçları, eğitim sektöründeki örgütlerin, öğretmenlerin iş tatmini ve performansını artırmak için örgütsel sinizm algısını azaltmaya odaklanmaları gerektiğini göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sinizm, örgütsel sinizm, sinizm algısı, sınıf öğretmenleri

## Primary school teachers' perception of organizational Cynicism

### Abstract

This research is important in terms of understanding the factors affecting primary school teachers' perception of organizational cynicism. Since the teaching profession requires working together with different stakeholders, organizational cynicism is a frequent situation. In this study, demographic characteristics affecting primary school teachers' organizational cynicism levels were examined. The aim of the study is to determine the differentiation of primary school teachers' perceptions of organizational cynicism and cynicism perceptions according to education level, gender, working time at school, age and professional seniority. Descriptive and relational survey methods were used in the research. The research was carried out with 214 primary school teachers working in Istanbul Bağcılar District. The demographic data form prepared by the researcher and the "Organizational Cynicism Scale" developed by Sağır and Oğuz (2002) were used as data collection tools. The data were analyzed with the SPSS program. According to the results of the research, it is seen that there is a significant

<sup>1</sup> Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim, Sınıf Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), hatice.bayraktar@izu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0458-3405 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 06.05.2023- kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1317086]

<sup>2</sup> Sınıf Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul Bağcılar Karacaoğlan İlkokulu (İstanbul, Türkiye), mutlu.hilal86@gmail.com, ORCID ID: 0009-0002-2494-3102.

difference between occupational cynicism and variables in terms of gender, age, marital status, working time at school, and professional seniority. According to the results of the research, factors such as gender, age, marital status, working time at school and professional seniority affect primary school teachers' perception of organizational cynicism. These research results show that organizations in the education sector should focus on reducing the perception of organizational cynicism in order to increase teachers' job satisfaction and performance.

**Keywords:** Cynicism, organizational cynicism, cynicism perception, primary school teachers

## Giriş

Eğitim kurumları, toplumların ilerlemesi ve gelişimi için en önemli kurumlardan biridir. Bu kurumlardaki öğretmenler, en önemli insan kaynaklarını oluştururlar. Dolayısıyla, öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda mutlu ve huzurlu olmaları, toplumun geleceği için büyük önem taşır. Çünkü mutsuz öğretmenler verimli çalışamazlar ve bu da öğrencilerin yeterli eğitimi almalarını engeller. Bu durum ise geleceğin nesillerinin potansiyelini gerçekleştirememelerine yol açabilir. Çalışanların kendilerini mutlu ve huzurlu hissetmemesinin birçok nedeni vardır. Örneğin, yapılan işin önemsenmemesi, ciddiye alınmamak, kötü davranışlar veya algılar örgütsel sinizm yaratabilir. Sinik kişiler, çalıştıkları kuruma karşı olumsuz duygular beslerler ve sonunda kurumdan uzaklaşırlar. Bu da performans düşüklüğüne neden olur. Ayrıca, kurumu eleştirmeye başlar, arkadaşlarına karşı olumsuz bir tavır sergiler ve kararların uygulanmasına direnç gösterirler (Akman, 2013).

Öğretmenlerin mutluluğu, eğitim kurumlarında verimli bir çalışma ortamı ve öğrencilerin başarısı için son derece önemlidir. Öğretmenlerin iyi hissetmeleri, verimli çalışmalarına ve dolayısıyla öğrencilerin iyi bir eğitim almalarına yardımcı olur. Ancak örgütsel sinizm gibi durumlar, öğretmenlerin mutluluğunu olumsuz etkileyebilir ve performanslarını düşürebilir. Yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin örgütsel mutluluğunun iş tatmini ve performansı üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır (Aytaç vd., 2022: 298). Bu nedenle, eğitim kurumlarında başarılı bir çalışma ortamı sağlamak, tüm ülkenin geleceği açısından son derece önemlidir.

Vatansever Bayraktar ve Girgin (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin genel mutluluk algılarının ve okul mutluluk ölçeğinin yönetim süreçleri, mesleki tutum, iletişim, adanmışlık ve ekonomik koşullar alt boyutlarına göre örgütsel mutluluk algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları okul mutluluk ölçeğinin yönetim süreçleri ve ekonomik koşullar alt boyutlarında görev yaptığı eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık ekonomik koşullar alt boyutunda ilkökulda görev yapan öğretmenler ile ortaokulda görev yapan öğretmenler arasında ilkökulda görev yapan sınıf öğretmenleri lehine; ilkökulda görev yapan öğretmenler ile lisede görev yapan öğretmenler arasında ilkökulda görev yapan sınıf öğretmenleri lehinedir.

Özellikle örgütsel sinizmin yaygın olduğu eğitim kurumlarında, verimli bir eğitim uygulaması mümkün değildir. Bu nedenle, eğitim kurumlarında başarılı bir çalışma ortamının sağlanması, tüm ülkenin geleceği açısından hayati bir önem taşımaktadır.

Örgütsel sinizm, iş yerindeki haksızlıklar ve adaletsizlikler nedeniyle çalışanların olumsuz bir tavır sergilemesidir. Bu durumda, çalışanlar iş yerine karşı önyargılı ve isteksiz olabilirler, böylece iş performansı da düşebilir. Eğitim kurumları gibi örgütsel pesimizmin yaygın olduğu yerlerde, verimli bir

öğrenme ortamı oluşturmak zordur. Bu nedenle, başarılı bir çalışma ortamının oluşturulması, tüm ülkenin geleceği açısından büyük önem taşımaktadır.

### **Sinizmin tanımı**

Sinik tutumlar, örgütsel bağlılığı ve örgütsel vatandaşlığı olumsuz etkileyerek, çalışanları örgüte karşı yabancılaştırabilir. Örgütsel sinizme neden olan örgütlerde çalışanlar, güvensizlik, temkinlilik ve örgütteki olumsuz durumlar hakkında şüphe duyma eğilimi geliştirebilirler (Brandes, 1997). Bu davranış, alışkanlık haline geldiğinde, kendini gerçekleştiren bir kehanet haline gelebilir ve "sinikler, liderlerin moralini bozar" (Secretan, 2000:23).

Andersson'un (1996) araştırması, iş ortamlarındaki örgütsel sinizmin, işverenler ve çalışanlar arasındaki zımnı sözleşmenin ihlalden kaynaklandığını ve tükenmişliğin bir sonucu olduğunu göstermektedir. Tükenmişlik, bir çalışanın işvereninden memnuniyetsizlik ve hayal kırıklığı nedeniyle performansının düşmesi anlamına gelir. Andersson (1996), insanların işe başladıklarında işverenleriyle muhtemelen bir "psikolojik sözleşme" yapacaklarını öne sürmektedir. Bu sözleşme, çalışanın örgütten beklentilerine dayanır. Beklentiler karşılanmazsa, yani psikolojik sözleşme ihlal edilirse, sinizm ortaya çıkabilir. Bu açıklama, sinizmin anlaşılmasının anahtarının, çalışanların örgütteki gerçek deneyimleriyle beklentilerinin karşılaştırılması olduğunu ortaya koymaktadır.

### **Örgütsel sinizm kavramı**

İşle ilgili sinizm, örgüt bilimleri alanında yoğun bir şekilde araştırılmaktadır. Özellikle mesleki sosyalleşme süreçlerinde, sinizmin gelişimi ve işlevi üzerinde durulmaktadır. Yeni başlayanların iş hayatında gerçeklik şoku yaşaması, işle ilgili sinizmin ilk nedenlerinden biridir. İnsanlara yardım etmek veya dünyayı daha iyi bir yer haline getirmek gibi idealist amaçlarla yola çıkan kişiler, iş atmosferinin hayallerinden farklı olabileceğini çabucak fark edebilirler. Müşterilerin direnişi, ihmali ve hatta düşmanlığı, çalışanların mesleki sinizme karşı bir tepki geliştirmesine neden olabilir.

Mesleki sinizm genellikle müşterilere yöneliktir, ancak genel kamuoyunu da kapsayabilir. Çalışanlar, müşterilere yeterli hizmet verememelerini yönetim, politikalar veya kaynak eksikliği gibi faktörlere bağlayabilirler. Bu alaycı tutum, çalışanların vergi talepleri gibi stresli durumlarla başa çıkmasına yardımcı olabilir. Bazı araştırmacılar, sinizmin hizmet sağlayıcının yeterliliğini artırabileceğini savunmaktadır, çünkü daha az ilgilenecek, müşteri temasları tehdit edici bir deneyim olmaktan çıkabilir. Bu durum, hizmet sağlayıcının prosedürlere daha aşına olmasına ve müşterilere daha etkili bir şekilde hizmet etmek için gerekli becerileri kazanmasına yardımcı olabilir (Blau, 1974).

Polis memurları gibi diğler meslek grupları da işlerinin zorlu talepleriyle başa çıkmayı öğrenirken idealizmlerini koruyabilirler. Bu süreç, naif idealizmden sinizme ve sonra tekrar bilgili idealizme geçişle sonuçlanabilir. Bu öğrenme süreci hem kişiye hem de örgütüne potansiyel olarak fayda sağlayabilir (Niederhoffer, 1967).

Örgütsel sinizm, örgütlere karşı güvensizliği, olumsuz düşünceleri ve davranışları içeren bir tutumdur. Dean ve arkadaşları (1998) tarafından örgütsel sinizm, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları olan bir kavram olarak tanımlanmıştır. Bilişsel boyut, örgütün samimiyetinin inkâr edilmesi, bencillik ve sahtekarlığın en üst düzeyde olduğu inancını içerir. Duyuşsal boyut ise genellikle hayal kırıklığı ve karamsarlık olarak ifade edilir. Son olarak, davranışsal boyut düşmanca suçlama, yabancılaşma, psikolojik çıkış ve liderlere olan güvenin kaybı gibi davranışları içerir.

Örgütsel sinizm, örgütün bütünlükten yoksun olduğu inancı, kuruluşa yönelik olumsuz etki ve örgüte yönelik aşağılayıcı ve eleştirel davranışlara yönelik eğilimler olarak tanımlanır. Ancak, özgüllük eksikliği potansiyel bir sorun olabilir. Örneğin, O'Leary (2003), yönetim uygulamalarından derin bir hüsrana uğrayan gazete çalışanlarının sinizmini tanımlar. Bu örnek, olumsuz etkinin tüm organizasyonu değil, belirli kısımlarını hedefleyebileceğini gösterir. Aynı şekilde, aşağılayıcı davranış her zaman açıkça ifade edilmeyebilir, sadece belirli durumlarda ortaya çıkabilir.

Sinizmin tanımı, sadece sinizmin farklı yönlerini yapılandırmakla ve bir araya getirmekle kalmayıp, aynı zamanda kalıcılığı veya şekillendirilebilirliği açısından da önemli bir çıkarıma sahiptir. Araştırmacılar, sinizmi bir kişilik özelliği veya istikrarlı bir eğilim olarak görmekte zorlanmışlar ve sinizmi bir tutum olarak tanımlama eğilimine girmişlerdir. Çoğu araştırmacı, sinizmi 'belirli bir varlığı değerlendirmeye yönelik psikolojik bir eğilim' olarak görmekte ve tutumların zaman içinde değişebileceği ve değiştirilebileceği fikrini benimsemektedir. Bununla birlikte, sinizm bir eğilim veya kişilik özelliği olarak kabul edilirse, çalışanları kalıcı ve hatta kalıcı bir güvensizlik durumuna sokabilir (Eagly ve Chaiken, 1993; Andersson, 1996; Andersson ve Bateman, 1997; Cole ve diğerleri, 2006; Dean ve diğerleri, 1998).

Yukarıdaki ifadeler, örgütsel sinizmin çalışanların tutumsal bir özelliği olduğunu ve bu tutumun örgüte olan güvensizliklerinde kalıcı bir etki yaratabileceğini öne sürmektedir. Bu durum, çalışanların iş tatminsizliği, düşük performansları ve olumsuz örgüt içi ilişkileriyle sonuçlanabilir. Bu nedenle, işverenler ve yöneticiler, örgütsel sinizme karşı dikkatli olmalı ve azaltmak için stratejiler geliştirmelidir. Bu stratejiler arasında açık ve şeffaf iletişim, çalışan katılımını teşvik etmek, adaleti sağlamak, beklentileri karşılamak ve ödüllendirme sistemleri yer almaktadır.

Örgütsel sinizmin uzun süreli etkileri göz önüne alındığında, işverenlerin ve yöneticilerin bu konuda çaba göstermeleri ve önlem almaları gereklidir. İşverenlerin, çalışanların güvenini kazanmak, tatmin edici bir iş ortamı sağlamak ve iş birliği ve dayanışma kültürünü teşvik etmek için çaba göstermeleri, örgütsel sinizmi azaltabilir ve çalışanların iş memnuniyetini artırabilir. Bu şekilde, çalışanların örgütlerine olan bağlılıkları artacak ve çalışma verimlilikleri de artacaktır.

## Örgütsel sinizmin bileşenleri

### Bilişsel boyut

Bir çalışanın örgütteki ahlaki ve etik değerlerin çoğunlukla çıkarlar uğruna feda edildiği inancı bilişsel sinizm olarak adlandırılır. Bilişsel sinizme maruz kalan personel, organizasyonlarında ikiyüzlülük, fırsatçılık ve bireysel çıkarların yaygın olduğuna inanırlar. Ayrıca, sinik çalışanlar, organizasyonun yaptığı seçimlerin çoğunlukla kişisel çıkarlarla ilgili olduğuna inanabilirler. Algılanan örgütsel destek ile ters orantılı bir şekilde, çalışanların işverenleri tarafından olumsuz değerlendirilmesi, çalışanların örgütsel sinizm duygularını tetikleyebilir. Bu duyguların, çalışanların kendi çabası ile elde ettiği sonuçlarla organizasyonun değer verme şekli arasındaki dengesizlik nedeniyle ortaya çıkması muhtemeldir (Peplinski, 2014: 6-7; Dean vd., 1998: 346; Rehan vd., 2017: 2).

### Duyuşsal boyut

Örgütsel sinizmin duygusal boyutu, örgütte çalışanların küçümseyici veya öfkeli duygusal tepkiler sergilemelerine neden olurken, bu tepkilerin objektif bir temeli olmayabilir (Özler vd., 2010). Sinikler, sadece olumsuz inançlar geliştirmekle kalmazlar, aynı zamanda olumsuz duygulara da sahip olabilirler. Bu duygular arasında şaşkınlık, mutluluk, öfke, heyecan, tiksinti, aşağılama, utanç, sıkıntı ve korku yer

alabilir. Dolayısıyla, sinizm herhangi bir olumsuz duyguyla ilişkilendirilebilir. Bu olumsuz tutumları sergileyen çalışanlar, örgütsel kararların bireysel çıkarlarla motive olduğuna ve davranışlarda dengesizlik ve güvenilmezlik olduğuna inanabilirler (Kalağan, 2009: 47; Brandes vd., 1999: 5). Ayrıca, bu kişiler kendilerini üstün görerek, çalıştıkları kurumu kendi ölçütlerine göre kusurlu gördüklerinde bundan tatmin olabilirler (Turpoğlu ve Mercanloğlu, 2019: 788).

### **Davranışsal boyut**

Örgütsel sinizmin davranışsal boyutu, çalışanların örgütteki tutum ve davranışlarına yönelik negatif ve umutsuz öngörülerde bulunmalarına neden olabilir (Rehan vd., 2017:2). Bu tutumlar, genellikle örgütün samimiyetsiz ve dürüst olmayan bir yapıya sahip olduğuna dair inançlardan kaynaklanır. Davranışsal sinizm, çalışanların örgütü eleştiren sert tenkitleri, kötümser öngörülerini ve mizahi bir şekilde alay etmeleri gibi davranışları içerebilir (Kalağan, 2009:47). Ayrıca sinik tutumlar sadece sözlü ifadeyle değil, aynı zamanda anlamlı bakışlar, alaycı gülüşler ve küçümseyici tavırlar yoluyla da gösterilebilir (Turpoğlu ve Mercanloğlu, 2019:788). Bu davranışlar, çalışanların örgütte güven eksikliği hissetmelerine ve diğer çalışanları zor durumda bırakabilecekleri olumsuz sonuçlara neden olabilir (Peplinski, 2014:6-7).

### **Amaç**

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin örgütsel sinizm algıları ve sinizm algılarının eğitim seviyesi, cinsiyet, okulda çalışma süresi, yaş ve mesleki kıdem özelliklerine göre farklılaşma durumunu tespit etmektir.

### **Araştırma yöntemi**

Bu çalışmada, İstanbul ili Bağcılar İlçesi'nde görev yapan sınıf öğretmenlerinin örgütsel sinizm düzeyleri, demografik özellikleri doğrultusunda incelenmiştir. Araştırmada betimsel ve ilişkisel tarama yöntemleri kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, konunun ya da çalışmanın tasvirini sağlarken ilişkisel tarama yöntemi ise en az iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemek için kullanılır (Karasar, 2013; Toplu, 2012).

Evren, Bağcılar İlçesi'nde çalışan tüm sınıf öğretmenlerini içermektedir. Kolayda örneklem yöntemi ile seçilen 214 öğretmen ise örneklem grubunu oluşturmuştur. Bu yöntem, katılımcılara daha kolay ulaşmayı sağladığından tercih edilmiştir (Baştürk ve Taştepe, 2013).

Araştırmada kullanılan araçlar, araştırmacının hazırladığı demografik veri formu ve Sağır ve Oğuz (2002) tarafından geliştirilen 25 maddelik Örgütsel Sinizm Ölçeği'dir. Demografik veri formunda, katılımcıların medeni durum, yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştıkları okulda geçirdikleri süre ve eğitim durumu gibi özellikleri belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları, "personelin kararlara dahil olması", "performans düşürücü faktörler", "kurumdan uzaklaşma" ve "okula karşı olumsuz tutum" şeklindedir. Ölçekte ters maddeler bulunmamakta ve her bir alt boyutun ve ölçeğin toplam puanları hesaplanarak sinizm düzeyi belirlenmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0,916 ve alt boyutların ölçeği açıklama düzeyi açısından toplam varyansı ise %58,67 olarak hesaplanmıştır.

**Tablo 3.** Verilerin Dağılımını Gösteren Normallik Analizi Sonuçları

Boyut	Basıklık	Çarpıklık
Sinizm Toplam	,460	,216
Kurumdan uzaklaşma	,085	,592
Performans düşüren etmenler	-,802	-,442
Okula karşı olumsuz tutum	4,100	1,542
Personelin alınan kararlara dahil olması	2,371	-1,029

Tabloda görüldüğü üzere örgütsel sinizm ölçeğinin “Okula karşı olumsuz tutum” ve “Personelin alınan kararlara dahil olması” alt boyutlarında veriler normal dağılım göstermemektedir. Diğer boyutlarda ise verilerin normal kabul edilebilecek aralıklarda olduğu görülmektedir.

### Araştırma etiği

Bu çalışma sürecinde, etik kurallara uygun olarak araştırma ve anket uygulama süreçleri gerçekleştirilmiştir ve çalışma sürecinde yapılan alıntılar kurallara uygun şekilde belirtilmiştir. Kaynaklar, uygun kaynak gösterme yöntemleri kullanılarak doğru şekilde referans verilmiştir. Araştırmaya ilişkin izinler, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu tarafından 27.01.2023 tarihinde verilen 2023/01 sayılı etik onay belgesi ile alınmıştır. Bu belge (Ek-1), çalışmanın etik kurallara uygun olarak yürütüldüğünü doğrulamaktadır.

### Bulgular

#### Katılımcıların demografik özelliklerini gösteren frekans tabloları

Aşağıda katılımcıların cinsiyet, yaş, medeni durum, okulda çalışma süresi, mesleki kıdem ve eğitim düzeyine ilişkin verileri gösterilmektedir.

**Tablo 4:** Katılımcıların Demografik Özelliklerini Gösteren Frekans Tablosu

Demografik Özellikler	N	%	
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	138	64,5
	Erkek	76	35,5
<b>Yaş</b>	25 ve altı	17	7,9
	26-35	54	25,2
	36-45	111	51,9
	46-55	21	9,8
	55 ve üzeri	11	5,1
<b>Medeni Durum</b>	Evli	135	63,1
	Bekar	79	36,9
<b>Okulda Çalışma Süresi</b>	3 yıl ve aşağısı	84	39,3
	3-5 yıl	46	21,5
	6-10 yıl	47	22,0
	11-15 yıl	20	9,3
	15 yıl ve üzeri	17	7,9



<b>Mesleki Kıdem</b>	5 yıl ve altı	20	9,3
	6-10 yıl	22	10,3
	11-20 yıl	136	63,6
	21 ve üzeri	36	16,8
<b>Eğitim Düzeyi</b>	Lisans	174	81,3
	Yüksek Lisans ve Üstü	40	18,7
	Toplam	214	100,0

Tabloda görüldüğü gibi katılımcıların 138'i (%64,5) kadın, 76'sı (%35,5) erkektir. Yaş açısından bakıldığında katılımcıların 17'si (%7,9) 25 yaş ve altındadır. Katılımcıların 54'ü (25,2) 26-35, 111'i (%51,9) 36-45, 21'i (%9,8) 46-55 yaşları arasındadır. Katılımcıların 11'i (%5,1) ise 55 yaşında ve üzerindedir. Ayrıca katılımcıların 135'i (%63,1) evli, 79'u (%36,9) ise bekârdır. Okulda çalışma sürelerine bakıldığında katılımcıların 84'ü (39,3) 3 yıl ve aşağı süredir mevcut okullarında çalışmaktadır. Katılımcılardan 46'sı (%21,5) 3-5 yıl, 47'si (%22) 6-10 yıl, 20'si (%9,3) 11-15 yıl arası mevcut okullarında çalışmaktadır. Katılımcıların 17'si (%7,9) ise 15 yıl ve üzeri zamandır mevcut okullarında çalışmaktadır. Katılımcıların mesleki kıdemlerine bakıldığında 20'si (%9,3) 5 yıl ve altı, 22'si (%10,3) 6-10, 136'sı (63,6) 11-20 yıl ve 36'sı (%16,8) 21 yıl ve üzeri süredir meslekte çalışmaktadır. Ayrıca tablo görüldüğü üzere katılımcıların 174'ü (%81,3) lisans, 40'ü (%18,7) ise yüksek lisans ve üstü mezundur.

### Cinsiyete ait bulgular

**Tablo 5.** Cinsiyete İlişkin Normal Dağılım Gösteren Verilerin Fark Testi Sonucu

Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\chi$	T	sd	p
<b>Kurumdan Uzaklaşma</b>	Kadın	137	18,4818	2,068	211	,040
	Erkek	76	16,6974			
<b>Sinizm Toplam</b>	Kadın	137	72,7810	2,533	211	,012
	Erkek	76	66,7368			
<b>Performans Düşüren Etmenler</b>	Kadın	137	29,4234	2,292	211	,023
	Erkek	76	26,2368			

Tabloda görüldüğü gibi katılımcıların cinsiyetleri ile kurumdan uzaklaşma puanları arasında fark vardır ( $p < 0,05$ ). Katılımcılardan kadınların erkek olanlara nazaran daha yüksek puan aldıkları görülmektedir.

Katılımcıların cinsiyetleri ile performans düşüren etmenler alt boyutu puanları arasında farklılık tespit edilmiştir ( $p < 0,05$ ). Katılımcılardan cinsiyeti kadın olanların erkek olanlara nazaran daha yüksek puan aldıkları görülmektedir.

Tablo incelendiğinde katılımcıların cinsiyetleri ile toplam örgütsel sinizm puanları arasında fark görülmüştür ( $p < 0,05$ ). Katılımcılardan kadınların erkeklere nazaran daha yüksek puan aldıkları görülmektedir.

**Tablo 6.** Cinsiyete İlişkin Normal Dağılım Göstermeyen Verilerin Farkı Test Sonucu

Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\chi$	Mann-Whitney U	Z	p
<b>Okula Karşı Olumsuz Tutum</b>	Kadın	137	106,82	5181,000	-,059	,953
	Erkek	76	107,33			
<b>Personelin alınan kararlara dâhil olması</b>	Kadın	137	111,97	4525,000	-1,602	,109
	Erkek	76	98,04			

Tabloda görüldüğü gibi katılımcıların cinsiyetleri ile “okula karşı olumsuz tutum alt boyutu” puanları kıyaslandığında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>0,05$ ).

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların cinsiyetleri ile personelin alınan kararları uygulamalara dâhil olma alt boyutu puanları kıyaslandığında önemli bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

### Yaşa dair ait bulgular

**Tablo 7.** Yaşa İlişkin Normal Dağılım Gösteren Verilerin Fark Testi Sonucu

Alt Boyut	Yaş	N	$\chi$	sd	F	p
<b>Kurumdan Uzaklaşma</b>	25 ve altı	17	24,9412	4	12,894	,000
	26-35	54	17,6667			
	36-45	111	18,3694			
	46-55	21	13,0952			
	55 ve üzeri	11	13,0909			
	Total	214	17,9252			
<b>Performans Düşüren Etmenler</b>	25 ve altı	17	40,1176	4	11,768	,000
	26-35	54	27,9259			
	36-45	111	28,1441			
	46-55	21	20,1905			
	55 ve üzeri	11	30,0000			
	Total	214	28,3551			
<b>Örgütsel Sinizm</b>	25 ve altı	17	92,7059	4	13,210	,000
	26-35	54	70,4444			
	36-45	111	70,9099			
	46-55	21	56,3333			
	55 ve üzeri	11	66,5455			
	Total	214	70,8692			

Tabloda görüldüğü gibi yaşları farklı olan katılımcıların kurumdan ayrılma alt boyutu puanları kıyaslandığında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Katılımcılardan en çok puanı yaşları 25 ve daha az olanlar alırken en düşük puan ise 55 yaş ve üzerinde olanlar almıştır.

Katılımcıların yaşları ile performans düşüren etmenler alt boyutu arasında farklılık gözlemlenmiştir ( $p<0,05$ ). Katılımcılardan en yüksek puanı yaşları 25 ve altı olanlar alırken en düşük puan ise 46-55 yaş arasında olanlar almıştır.

Katılımcıların yaşları ile toplam örgütsel sinizm puanları arasında farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Katılımcılardan en yüksek puanı yaşları 25 yaş ve altında olanlar alırken en düşük puan ise 46-55 yaş arası olanlar almıştır.

**Tablo 8.** Yaşa İlişkin Normal Dağılım Göstermeyen Verilerin Fark Testi Sonuçları

Alt Boyut	Yaş	N	$\chi$	Kruskal-Wallis H	sd	p
<b>Okula Karşı Olumsuz</b>	25 ve altı	17	140,41			
	26-35	54	115,54			
	36-45	111	105,04	21,979	4	,000
	46-55	21	58,45			
	55 ve üzeri	11	135,68			
<b>Personelin alınan kararlara dahil olması</b>	25 ve altı	17	98,59			
	26-35	54	100,58			
	36-45	111	111,93	10,592	4	,032
	46-55	21	131,90			
	55 ve üzeri	11	63,91			

Tabloda görüldüğü gibi katılımcıların yaşları ile okula karşı olumsuz tutum alt boyutu arasında farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Sınıf öğretmenlerinden en fazla puanı yaşları 25 ve daha az olanlar alırken en düşük puan ise 46-55 yaş arasında olanlar almıştır.

Katılımcıların yaşları ile personelin alınan kararlara dâhil olması alt boyutu arasında farklılık gözlemlenmiştir ( $p<0,05$ ). Katılımcılardan en yüksek puanı yaşları 46-55 yaş arası olanlar alırken en düşük puan ise 55 yaş ve üzerinde olanlar almıştır.

### Medeni duruma ait bulgular

**Tablo 9.** Medeni Duruma İlişkin Normal Dağılım Gösteren Verilerin Fark Testi Sonucu

Alt Boyut	Medeni Durum	N	$\chi$	t	sd	p
<b>Kurumdan Uzaklaşma</b>	Evli	135	17,3926			
	Bekar	79	18,8354	-1,506	121,719	,135
<b>Performans Düşüren Etmenler</b>	Evli	135	27,1926			
	Bekar	79	30,3418	-2,280	212	,024
<b>Sinizm Toplam</b>	Evli	135	69,0667			
	Bekar	79	73,9494	-2,015	212	,045

Tabloda görüldüğü gibi katılımcıların medeni durumları ile kurumdan uzaklaşma alt boyutu puanları arasında önemli bir farklılık bulunamamıştır ( $p>0,05$ ).

Sınıf öğretmenlerinin medeni durumları ile performans düşüren etmenler alt boyutu puanları arasında farklılık görülmüştür ( $p < 0,05$ ). Katılımcılardan bekâr olanların evli olanlara nazaran daha yüksek puan aldıkları görülmektedir.

Katılımcıların medeni durumları ile toplam örgütsel sinizm puanları arasında farklılık bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Katılımcılardan bekâr olanların puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 10.** Medeni Duruma İlişkin Normal Dağılım Göstermeyen Verilerin Fark Testi Sonuçları

Alt Boyut	Medeni Durum	N	$\chi$	Mann-Whitney U	Z	p
<b>Okula Karşı Olumsuz Tutum</b>	Evli	135	102,28	4628,000	-1,636	,102
	Bekar	79	116,42			
<b>Personelin alınan kararlara dahil olması</b>	Evli	135	114,36	4406,000	-2,148	,032
	Bekar	79	95,77			

Tabloda görüldüğü gibi katılımcıların medeni durumları ile okula karşı olumsuz tutum alt boyutu puanları kıyaslandığında ciddi şekilde farklılık gözlemlenmemektedir ( $p > 0,05$ ).

Sınıf öğretmenlerinin medeni durumları ile personelin alınan kararları hayata geçirme alt boyut puanları kıyaslandığında önemli bir farklılık bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Katılımcılardan evli olanların bekâr olanlara nazaran daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir.

### Okulda çalışma süresine ait bulgular

**Tablo 11.** Okulda Çalışma Süresine İlişkin Normal Dağılım Gösteren Verilerin Fark Testi Sonucu

Alt Boyut	Okulda Çalışma Süresi	N	$\chi$	sd	F	p
<b>Kurumdan Uzaklaşma</b>	3 yıl ve aşağısı	84	19,0476	4	4,525	,002
	3-5 sene	46	19,7174			
	6-10 sene	47	16,1702			
	11-15 sene	20	15,8500			
	15 sene ve daha fazla	17	14,8235			
	Total	214	17,9252			
<b>Performans Düşüren Etmenler</b>	3 sene ve aşağısı	84	29,7500	4	4,227	,003
	3-5 sene	46	30,9565			
	6-10 sene	47	24,4894			
	11-15 sene	20	24,3000			
	15 sene ve daha fazla	17	29,8824			
	Total	214	28,3551			
<b>Örgütsel Sinizm</b>	3 sene ve aşağısı	84	74,6667	4	5,079	,001
	3-5 sene arası	46	74,9348			
	6-10 sene	47	63,6383			
	11-15 sene	20	63,2500			

15 sene ve daha fazla	17	70,0588
Total	214	70,8692

Tabloda görüldüğü gibi katılımcıların okulda çalışma süreleri ile kurumdan uzaklaşma alt boyutu puanları kıyaslandığında anlamlı bir farklılık gözlemlenmektedir ( $p < 0,05$ ). Katılımcılardan en yüksek puanı okulda çalışma süreleri 3-5 sene arası olanlar alırken en düşük puan ise 15 sene ve üzeri olanlar almıştır.

Katılımcıların okulda çalışma süreleri ile performans düşüren etmenler alt boyutu arasında farklılık bulunur ( $p < 0,05$ ). Katılımcılardan en yüksek puanı okulda çalışma süreleri 3-5 sene arası olanlar alırken en düşük puan ise 11-15 sene arası olanlar almıştır.

Katılımcıların okulda çalışma süreleri ile toplam örgütsel sinizm puanları arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır ( $p < 0,05$ ). Katılımcılardan en yüksek puanı okulda çalışma süreleri 3-5 sene arası zamandır okulda çalışıyor olanlar alırken en düşük puan ise 11-15 sene arası olanlar almıştır.

Tablo 12. Okulda Çalışma Süresine İlişkin Normal Dağılım Göstermeyen Verilerin Fark Testi Sonuçları

Alt Boyut	Okulda Çalışma Süresi	N	$\chi$	Kruskal-Wallis H	sd	p
<b>Personelin alınan kararlara dahil olması</b>	3 sene ve daha az	84	110,81	2,336	4	,674
	3-5 sene	46	101,15			
	6-10 sene	47	112,74			
	11-15 sene	20	109,78			
	15 sene ve daha fazla	17	91,15			
<b>Okula Karşı Olumsuz Tutum</b>	3 sene ve daha az	84	123,99	24,013	4	,000
	3-5 sene arası	46	105,13			
	6-10 sene	47	81,31			
	11-15 sene	20	78,33			
	15 sene ve daha fazla	17	139,15			

Katılımcıların okulda çalışma süreleri ile personelin alınan kararlara dâhil olması alt boyut puanlamasında ciddi fark görülmemiştir ( $p > 0,05$ ).

Tabloda görüldüğü gibi katılımcıların okulda çalışma süreleri ile okula karşı olumsuz tutum alt boyutu puanları kıyaslandığında farklılık oluşmuştur ( $p < 0,05$ ). Katılımcılardan en yüksek puanı okulda çalışma süreleri 15 sene ve üzeri zamandır okulda çalışıyor olanlar alırken en düşük puan ise 11-15 sene arası olanlar almıştır.

**Mesleki kıdeme ait bulgular**

Tablo 13. Mesleki Kıdeme İlişkin Normal Dağılım Gösteren Verilerin Fark Testi Sonucu

Alt Boyut	Mesleki Kıdem N	$\chi$	sd	F	p	
<b>Kurumdan Uzaklaşma</b>	5 sene ve altı	20	23,7500	3	14,419	,000
	6-10 sene	22	16,3182			
	11-20 sene	136	18,4265			
	21 ve üzeri	36	13,7778			
	Total	214	17,9252			
<b>Performans Düşüren Etmenler</b>	5 sene ve altı	20	37,9000	3	12,030	,000
	6-10 sene	22	23,8182			
	11-20 sene	136	28,8676			
	21 ve üzeri	36	23,8889			
	Total	214	28,3551			
<b>Örgütsel Sinizm</b>	5 sene ve altı	20	88,9500	3	14,751	,000
	6-10 sene	22	64,5000			
	11-20 sene	136	71,8309			
	21 ve üzeri	36	61,0833			
	Total	214	70,8692			

Tabloda görüldüğü gibi katılımcıların mesleki kıdemleri ile kurumdan uzaklaşma alt boyutu arasında fark vardır ( $p < 0,05$ ). Katılımcılardan en fazla puanı 5 sene ve daha az süre mesleki kıdemleri olanlar alırken en düşük puan ise 21 sene ve üzeri olanlar almıştır.

Katılımcıların mesleki kıdemleri ile performans düşüren etmenler alt boyutu arasında fark vardır ( $p < 0,05$ ). Katılımcılardan en fazla puanı 5 sene ve daha az süre mesleki kıdemleri olanlar alırken en düşük puan ise 6-10 sene arası olanlar almıştır.

Katılımcıların mesleki kıdemleri ile toplam örgütsel sinizm puanları arasında fark vardır ( $p < 0,05$ ). Katılımcılardan en fazla puanı 5 sene ve daha az süre mesleki kıdemleri olanlar alırken en düşük puan ise 21 sene ve üzeri olanlar almıştır.

Tablo 14. Mesleki Kıdeme İlişkin Normal Dağılım Göstermeyen Verilerin Fark Testi Sonuçları

Alt Boyut	Mesleki Kıdem N	$\chi$	Kruskal-Wallis H	sd	p
<b>Okula Karşı Olumsuz</b>	5 sene ve altı	20	134,78	3	,015
	6-10 sene	22	127,82		
	11-20 sene	136	105,50		
	21 ve üzeri	36	87,49		
<b>Personelin alınan kararlara dahil olması</b>	5 sene ve altı	20	102,40	3	,248
	6-10 sene	22	83,86		
	11-20 sene	136	111,83		

21 ve üzeri	36	108,43
-------------	----	--------

Tabloda gösterildiği üzere katılımcıların “okula karşı olumsuz tutum alt boyutu” ile “mesleki kıdemleri” arasında önemli bir farklılık gözlemlenmiştir ( $p < 0,05$ ). Katılımcılardan en yüksek puanı 5 sene ve altı mesleki kıdemleri olanlar alırken en düşük puan ise 21 sene ve üzeri olanlar almıştır.

Katılımcıların mesleki kıdemleri ile personelin alınan kararlara dâhil olması alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p > 0,05$ ).

### Eğitim düzeyine ait bulgular

Tablo 15. Eğitim Düzeyine İlişkin Normal Dağılım Gösteren Verilerin Fark Testi Sonucu

Alt Boyut	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	t	sd	p
<b>Kurumdan Uzaklaşma</b>	Lisans	174	18,0920	,823	212	,412
	Yüksek Lisans ve Üstü	40	17,2000			
<b>Performans Düşüren Etmenler</b>	Lisans	174	28,6437	,894	212	,373
	Yüksek Lisans ve Üstü	40	27,1000			
<b>Sinizm Toplam</b>	Lisans	174	71,3793	,903	212	,368
	Yüksek Lisans ve Üstü	40	68,6500			

Tabloda görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyi ile kurumdan uzaklaşma alt boyutu puanları kıyaslandığında önemli derecede farklılık olmadığı gözlenmektedir ( $p > 0,05$ ).

Sınıf öğretmenlerinin eğitim seviyesi ile performans düşüren etmenler alt boyutu puanları kıyaslandığında önemli bir fark olmadığı görülmektedir ( $p > 0,05$ ).

Sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyi ile toplam örgütsel sinizm puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p > 0,05$ ).

Tablo 16. Eğitim Düzeyine İlişkin Normal Dağılım Göstermeyen Verilerin Fark Testi Sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Mann-Whitney U	Z	p
<b>Personelin alınan kararlara dahil olması</b>	Lisans	174	104,50	2958,000	-1,498	,134
	Yüksek Lisans ve Üstü	40	120,55			
<b>Okula Karşı Olumsuz Tutum</b>	Lisans	174	110,98	2875,000	-1,739	,082
	Yüksek Lisans ve Üstü	40	92,38			

Tabloda görüldüğü gibi katılımcıların eğitim düzeyi ile okula karşı olumsuz tutum alt boyut puanları kıyaslandığında ciddi farklılaşma görülmemiştir ( $p > 0,05$ ).

Sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyi ile personelin alınan kararlara dâhil olması alt boyutu puanları kıyaslandığında ciddi farklılık görülmemektedir ( $p > 0,05$ ).

## Tartışma

Sınıf öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelendiği araştırmada bulunan sonuçlar ve sonuçlara dayalı yorumlar aşağıda verilmiştir. Buna göre katılımcıların cinsiyetleri ile örgütsel sinizm ölçeğinin kurumdan uzaklaşma alt boyutu puanları arasında önemli bir farklılık belirlenmiştir. Kadınların erkeklerden yüksek puan aldıkları görülmektedir. Dolayısıyla kadın öğretmenlerin erkeklere göre sinizm durumlarında kurumdan uzaklaşmaya daha meyilli oldukları söylenebilecektir. Bunun nedeni olarak da kadınların yaşadıkları sorunları erkeklerden daha fazla kafalarına takıyor olmaları olabilecektir. Erkekler ise yaşanan sorunları iş hayatının olağan sorunları olarak görüp kaldığı yerden devam etmeye çalışıyor olabilecektir. Katılımcıların cinsiyetleri ile performans düşüren etmenler alt boyutu puanları arasındaki farklara bakıldığında da anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu değişkende de kurumdan uzaklaşma alt boyutunda olduğu gibi kadınların erkeklerden daha yüksek puan aldıkları dikkat çekmektedir. Burada da kadınların erkeklere göre daha kolay kırılan ve küsen bir yapıda olmaları bu duruma neden olabilecektir. Kadınlar genellikle erkeklerden daha hassas varlıklar olmaları itibarıyla yaşanan sorunlar karşısında performanslarının erkeklere göre daha fazla düşmesi de normal karşılanabilecek bir durumdur. Cinsiyet ile örgütsel sinizm genel puanlarında da anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Alt boyutlarda olduğu gibi ölçek genelinde de kadınların erkeklerden daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Dolayısıyla kadınlar yaşadıkları sorunları daha fazla kafalarına takmaları ve daha hassas bireyler olmaları nedeniyle örgütsel sinizme daha meyilli olabileceklerdir.

Çalışmada elde edilen neticeye benzer sonuçlara ulaşmış farklı çalışmaların olduğu da görülmektedir. Örneğin Mert (2022) de yapmış olduğu araştırmada kadınların hem örgütsel sinizm ölçeği genel puanında hem de kurumdan uzaklaşma ve kararlara katılım alt boyutlarında erkeklerden daha yüksek puanlar aldıklarını belirlemiştir. Ayrıca Erbil (2013) ve Gövez (2013) çalışmalarında da benzer şekilde kadın olan sınıf öğretmenlerini örgütsel sinizm düzeylerinin erkeklerden yüksek çıktığını tespit etmişlerdir.

Örgütsel sinizm ile yaş değişkeni ile arasındaki farklara bakıldığında da alt boyutlardan yaş ile kurumdan uzaklaşma arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Katılımcılardan en yüksek puanı yaşları 25 ve altı olanlar alırken en düşük puan ise 55 yaş ve üzerinde olanlar almıştır. Buradan da yaş büyüdükçe kurumdan uzaklaşma düzeyinin de azaldığı anlaşılmaktadır. İnsanlar benzer sorunları yaşadıkça artık bu durumu kanıksadıklarından dolayı başlarda gösterdikleri kadar fazla tepki göstermiyor olabilecektir. Bu nedenle de yaşça büyük katılımcılar artık tecrübelerinin de etkisi ile kurumdan uzaklaşma durumunu gençler kadar hissetmiyordur. Daha çok bu durumu umursamama haline dönüştürmüş olabileceklerdir. Katılımcıların yaşları ile performans düşüren etmenler alt boyutu arasında da istatistiki olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Benzer olarak katılımcılardan en yüksek puanı yaşları 25 ve daha az olanlar alırken en az puan ise 46-55 yaşlarında olanlar almıştır. Yine yaş olarak en genç kişilerin performans olarak düşmeye daha meyilli oldukları görülmektedir. Okula karşı olumsuz tutum ile yaş değişkeni alt boyutları arasındaki farklara bakıldığında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Yine katılımcılardan en yüksek puanı yaşları 25 ve altı olanlar alırken en düşük puan ise 46-55 yaş arasında olanlar almıştır. Burada da yine yaşanan tecrübelerin artık durumu kabullenmeye götürdüğü ancak gençlerin henüz bu duruma alışmadığı ve tepki gösterdiği anlaşılmaktadır. Katılımcıların yaşları ile personelin alınan kararlara dahil olması alt boyutu arasında da anlamlı bir fark bulunmaktadır. Katılımcılardan en yüksek puanı yaşları 46-55 yaş arası olanlar alırken en düşük puan ise 55 yaş ve üzerinde olanlar almıştır. Burada ise en yüksek puanı alan da en düşük puanı alanda aslında diğer katılımcılardan yaşça daha tecrübeli katılımcılardır. Ancak yine en düşük puanı yaşları en yüksek olan katılımcıların aldıkları dikkat çekmektedir. Buradan da 55 yaş ve üzeri olan katılımcıların artık bir



şekilde emeklilik zamanlarının gelmesini bekledikleri ve kurum içindeki kararlara katılımı çok da önemsemedikleri anlaşılmaktadır. Ancak 46-55 yaş arası olan katılımcılar ise bu durumu en fazla önemseyen katılımcılar olmuştur. Buradan da henüz işlerinden geçmediklerini ve daha da önemlisi diğer öğretmenlerden daha tecrübeleri olmaları bakımından kurum içinde alınacak kararlara katılımlarını önemsedikleri anlaşılmaktadır. Kurumu onların tecrübelerinden faydalanması gerektiğini düşünüyor olabileceklerdir. Yaşları ile örgütsel sinizm genel puanları arasındaki farklılıklara bakıldığında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmıştır. Katılımcılardan en yüksek puanı yaşları 25 yaş ve altında olanlar alırken en düşük puan ise 46-55 yaş arası olanlar almıştır. Dolayısıyla gençlerin örgütsel sinizmde daha meyilli oldukları görülmektedir. Bu da yaşça tecrübeli öğretmenlerin artık bu gibi sorunlarla baş edebildikleri ancak genç öğretmenlerin ise sorunlar karşısında daha kolay bir şekilde sinikleşebileceğini göstermektedir.

Benzer şekilde Altınöz ve diğerleri (2011) yaptıkları araştırma sonucunda örgütsel sinizm ile yaş arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca Mirvis ve Kanter (1991), Ahmadi (2014) ile Ergen (2015) de benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Medeni durum ile performans düşüren etmenler ve personelin alınan kararlara dahil olması alt boyutu puanlarına bakıldığında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmektedir. Bekarların evlilere kıyasla daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Dolayısıyla bekarların kurumda yaşadıkları sorunları evli olan kişilere göre daha fazla kafalarına taktıkları anlaşılmaktadır. Yaşadıkları sorunlar bekarlarda performans düşüşüne daha fazla neden olurken, evli kişiler bunu bir şekilde daha iyi tolere edebiliyor görülmektedir. Kararların uygulamasına katılım konusunda da benzer şekilde bekarlar bu konuda daha hassas davranmaktadır. Evli bireylerin önceliklerinin aile çerçevesinde değişmesi belki bunda etkili olmuştur.

Benzer şekilde Arslan (2016) da yaptığı araştırma da medeni durum ve örgütsel sinizm arasında ciddi bir farklılık görülmüştür. Saygılı (2022) de yaptığı çalışmada medeni durum ile personelin kararları uygulamalara katılımı alt boyutu arasında önemli bir farklılık bulmuştur.

Katılımcıların okulda çalışma süreleri ile kurumdan uzaklaşma alt boyutu arasında istatistiki açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Katılımcılardan en yüksek puanı okulda çalışma süreleri 3-5 sene arası olanlar alırken en düşük puan ise 15 sene ve üzeri olanlar almıştır.

Katılımcıların performans düşüren etmenler ile okulda çalışma süreleri alt boyutu arasında istatistiki açıdan fark görülmüştür. Katılımcılardan en yüksek puanı okulda çalışma süreleri 3-5 sene arası olanlar alırken en düşük puan ise 11-15 sene arası olanlar almıştır. Buna göre okulda yeni olan katılımcılar tecrübelilere nazaran yaşanan sorunlarda performans düşüşüne daha yatkındır.

Katılımcıların kurumdan uzaklaşma ile okulda çalışma süreleri arasında da anlamlı şekilde farklılık bulunmuştur. Katılımcılardan en yüksek puanı okulda çalışma süreleri 15 sene ve üzeri zamandır okulda çalışıyor olanlar alırken en düşük puan ise 11-15 sene arası olanlar almıştır. Burada ise en yüksek puanı okulda en uzun çalışma süresine sahip kişilerin aldığı dikkat çekmektedir. Ancak en düşük puanı alanlar da okuldaki yeni kişiler değildir. Bu durumda okulda yeni olmayan kişiler yaşanan sorunlarda okula karşı olumsuz bir tutum almakta aceleci değilken, çok uzun süredir çalışanlarda ise bu durum tersinedir. Bu kişilerin artık bu durumlardan bıkmış olabileceği ve bu nedenle de okula karşı olumsuz bir tutum sergilemede çekinmeyecekleri düşünülebilmektedir. Katılımcıların okulda çalışma süreleri ile örgütsel sinizm ölçeği genel puanlarına bakıldığında ise istatistiki şekilde ciddi bir farklılık gözlemlenmektedir.

Katılımcılardan en çok puanı okulda çalışma süreleri 3 sene ve aşağı zamandır okulda çalışıyor olanlar alırken en düşük puan ise 6-10 sene arası olanlar almıştır. Burada da dikkat çeken şey okulda yeni olanların sinizme daha yatkın olmasıdır. Bu kişiler henüz okul ortamına alışmadığından ve kendisine karşı yeni olduğu için bu şekilde davranıldığını düşündüğünden de sinik davranışlara kapılıyor olabileceklerdir.

Literatürde ise genellikle örgütsel sinizm ile okulda çalışma süresi arasında anlamlı farklılık olmadığına yönelik sonuçlar elde edildiği görülmektedir (Saygılı, 2022; Akın, 2015).

Katılımcıların mesleki kıdemleri açısından bakıldığında kurumdan uzaklaşma ile istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. En yüksek puanı 5 sene ve altı mesleki kıdemleri olanlar alırken en düşük puan 21 yıldan fazla olanlar almıştır. Ayrıca mesleki kıdemle performans düşüren etmenler arasında da istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Katılımcılardan en yüksek puanı okulda çalışma süreleri 5 sene ve altı mesleki kıdemleri olanlar alırken en düşük puan ise 6-10 sene arası olanlar almıştır. Katılımcıların mesleki kıdemleri ile okula karşı olumsuz tutum alt boyutu arasındaki fark ele alındığında da anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Katılımcılardan en yüksek puanı okulda çalışma süreleri 5 sene ve altı mesleki kıdemleri olanlar alırken en düşük puan ise 21 sene ve üzeri olanlar almıştır.

Son olarak mesleki kıdem ve örgütsel sinizm ölçeği genel puanları arasında da önemli bir farklılık belirlenmemiştir. Katılımcılardan en yüksek puanı okulda çalışma süreleri 5 sene ve altı mesleki kıdemleri olanlar alırken en düşük puan ise 21 sene ve üzeri olanlar almıştır. Burada da okulda çalışma süreleri ile benzer bir şekilde mesleki kıdemi düşük olanların kurumdan uzaklaşmaya daha yatkın olduğu görülmektedir. Bu da yine meslekte yaşanan sorunlarla henüz yeterince tecrübesi olmamasından dolayı baş edemediklerini göstermektedir.

Literatürde de benzer sonuçlara ulaşan farklı çalışmaların olduğu görülmektedir. Örneğin Saygılı (2022) yaptığı çalışmada mesleki kıdem değişkeni ile çalışanların kararların uygulamalara katılımı alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu belirlemiştir. Ayrıca Ergen ve İnce (2016) ve Korkut (2019) örgütsel sinizm ile kıdem ölçeği genel puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir.

## Sonuç

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sinizm düzeylerinin incelendiği bu çalışmada yaş, medeni durum, cinsiyet, mesleki kıdem ve okulda çalışma süresi ile örgütsel sinizm düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Örgütsel sinizm ile eğitim düzeyi değişkeni arasında ise anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Vatansever Bayraktar ve Girgin (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin umutsuzluk düzeyleri eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Cinsiyet değişkeninde genellikle kadınların örgütsel sinizme daha yatkın olduğu görülmüştür. Bu da kadınların daha hassas bir mizaca sahip olmalarıyla açıklanabilecektir. Erkekler ise toplumun yetiştirme tarzından da kaynaklı rol modeller nedeniyle sorunlarla başa çıkmada daha tecrübeli olabilmekte ya da en azından böyle görünmeye çalışmaktadırlar. Bu nedenle de sinik görünmemeye çalışıyor olabileceklerdir. Medeni durum açısından ele alındığında da bekarların evlilere kıyasla örgütsel sinizme yatkınlıklarının fazla olduğu görülmüştür. Buradaki neden evli kişilerin önceliğinde aile kurumu olması nedeniyle okul içindeki örgütsel sorunları daha az düşünmeleri olabilecektir. Ayrıca evli kişilerin

genellikle bekarlara göre psikolojik ve sosyal destek sağlayıcıları daha fazladır. Bu durumda okul sorunları ile baş etmede onlara avantaj sağlıyor olabilecektir.

Yaş, okulda çalışma süresi ve mesleki kıdem açısından bakıldığında ise birbirine benzer sonuçlar çıktığı görülmüştür. Genellikle genç, meslekte yeni ve okulda yeni olan öğretmenlerin örgütsel sinizm daha yatkın olduğu görülmektedir. Bu durumda genel anlamda tecrübe ile açıklanabilecektir. Hem okul hem meslek hem de hayatta edinilen tecrübeler sorunlarla baş etmede büyük bir yardımcı unsurdur. Bu bakımdan deneyim eksikliği olan kişilerin daha sinik özellikler sergilemeleri de normaldir.

Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri konusunda yapılan araştırmalar, bu konuda farklı etkenlerin etkisini incelemeye devam etmektedir. Örneğin, çalışma koşulları, ücret, yöneticilerin liderlik tarzları, öğretmenlerin katılım düzeyi ve karar alma süreçlerine dahil edilme düzeyi gibi faktörlerin de örgütsel sinizm üzerinde önemli etkililiği olduğu düşünülmektedir.

Örgütsel sinizm sadece öğretmenlerin değil, diğer meslek gruplarının da karşılaştığı bir sorundur. Bu nedenle, farklı meslek grupları arasındaki örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki farkları inceleyen araştırmalar da yapılmaktadır.

Bununla birlikte, örgütsel sinizm düzeylerinin düşürülmesi için de bazı önlemler alınabilir. Örneğin, yöneticilerin öğretmenlerin fikirlerine ve görüşlerine değer vermesi, karar alma süreçlerine dahil etmesi ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi, öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini düşürebilir. Ayrıca, öğretmenler arasındaki iletişimi artırmak, iş birliğini teşvik etmek ve sorunların çözümüne odaklanmak da örgütsel sinizm düzeylerini düşürebilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri konusunda yapılan araştırmalar, mesleki ve kişisel faktörlerin bu düzeyleri etkileyebileceğini göstermektedir. Ancak, yöneticilerin ve öğretmenlerin alacakları önlemlerle bu düzeyler düşürülebilir ve daha olumlu bir çalışma ortamı oluşturulabilir.

## Öneriler

Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini azaltmak için yaş, cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem ve okulda çalışma süresi gibi değişkenlere göre farklı stratejiler geliştirilebilir.

Bekar öğretmenlerin evli olanlara göre daha yatkın oldukları görüldüğünden onların sosyal destek sağlayıcılarını arttırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini azaltmak için okullarda destekleyici bir çalışma ortamı oluşturulabilir. Bu ortamda öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik destek programları düzenlenebilir ve onların sosyal destek sağlayıcılarını arttırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

Özellikle kadın öğretmenlerin örgütsel sinizmde daha yatkın olduğu görüldüğünden onların ihtiyaçlarına yönelik destek programları düzenlenmesi önemlidir. Bu programlar cinsiyet eşitliği ve kadınların güçlendirilmesi konularını da içerebilir.

Genç ve deneyimsiz öğretmenlerin örgütsel sinizmde daha yatkın olduğu görüldüğünden onların tecrübe kazanmalarına yardımcı olacak mentorluk programları düzenlenmesi faydalı olacaktır. Bu programlar sayesinde genç öğretmenler daha deneyimli meslektaşlarından destek alarak sorunlarla başa çıkma becerilerini geliştirebilirler.

### Kaynakça

- Ahmadi, F. (2014). *Örgütsel sinizmin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinin incelenmesi: Atatürk üniversitesi çalışanları üzerinde bir araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm Anabilim Dalı, Erzurum.
- Akman, G. (2013). *Sağlık çalışanlarının örgütsel ve genel sinizm düzeylerinin karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hastane ve Sağlık Kuruluşlarında Yönetim Bilim Dalı, İstanbul.
- Altınöz, M., Serdar, C. Ö. P. ve Sığındı, T. (2011). Algılanan Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Sinizm İlişkisi: Ankara'daki Dört ve Beş Yıldızlı Konaklama İşletmeleri Üzerine Bir Araştırma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 11(21), 285-316.
- Andersson, L. M. (1996). Employee cynicism: An examination using a Contract Violation Framework. *Human relations*, 49(11), 1395-1418.
- Andersson, L. M. ve Bateman, T. S. (1997). Cynicism in the Workplace: Some Causes and Effects. *Journal of Organizational Behavior*, 18(5), 449-469.
- Aytaç, İ., Yüksel, S., Dursun, İ. E. & Özgenel, M. (2022). Türkiye'de Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluğu Konulu Lisansüstü Tezlerin Analizi (2000-2021): Bir Sistematik Derleme Çalışması. *EKEV Akademi Dergisi*, 0(92), 297-313.
- Baştürk, S. ve Taştepe, M. (2013). Evren ve Örneklem. S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (129- 159). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Blau, P. (1964). *Exchange and Power in Social Life*. New York: Wiley.
- Brandes, P. M. (1997). *Organizational Cynicism: Its Nature, Antecedents, and Consequences*. University of Cincinnati.
- Cole, M. S., Bruch, H. & Vogel, B. (2006). Emotion as Mediators of the Relations Between Perceived Supervisor Support and Psychological Hardiness on Employee Cynicism. *Journal of Organizational Behavior*, 27, 463-484.
- Dean, J. W., Brandes, P. & Dharwadkar, R. (1998). Organizational Cynicism. *Academy of Management Review*, 23(2), 341-352.
- Eagly A. H. & Chairen S. (1993) *The Psychology Of Attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Ergen, S. (2015). *Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı.
- Kalağan, G. (2009), *Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Korkut, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algularının analizi*, Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Mert, S.P. (2022). *Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Mirvis, P.H. and Kanter, D. L. (1991). Beyond Demography: A Psychographic Profile of The Workforce, *Human Resource Management*, 30 (1), 45-68.
- Niederhoffer, A. (1967). *Behind the Shield*. Garden City, NY: Doubleday ve Company.
- O'Leary, M. (2003). From Paternalism to Cynicism: Narratives of a Newspaper Company. *Human Relations*, 56(6), 685-704.
- Özler, D. E., Atalay, C. G. ve Şahin, M. D. (2010). Örgütlerde Sinizm Güvensizlikle mi Bulaşır? *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 47-57.

- Peplinski, M. S. (2014). *Perceived organizational support, organizational cynicism and employee well-being* (Doctoral dissertation), University of Waikato.
- Rehan, M. (2017). Organizational Cynicism and its Relationship With Employee's Performance in Teaching Hospitals of Pakistan. *Int. J. Econ. Manag. Sci.* 6:1-6.
- Sağır, T. ve Oğuz, E. (2012). Öğretmenlere yönelik örgütsel sinizm ölçeğinin geliştirilmesi. *International Journal of Human Sciences [Online]*. 9(2), 1094-1106.
- Saygılı, G. (2022). *İlkokuldaki öğretmenlerin okullarındaki örgütsel sinizme ilişkin algıları; Pamukkale örneği*, Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Secretan, L. (2000). Hope vs Cynicism. *Industry Week/IW*, 249(18), 23-23.
- Toplu, M. (2012). Bilim Etiği: İnternetin Bilim Etiği Üzerine Etkileri. *Türk Kütüphaneciliği*, 26(4), 654-698.
- Turpoğlu, R. ve Mercanhoğlu, A. Ç. (2019). Çalışanların örgütsel Sinizm Düzeyinin Belirlenmesi; Bir Eğitim ve Araştırma Hastanesi Anesteziyoloji Bölümü Örneği. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (8), 785-806.
- Vatansver Bayraktar, H., & Girgin, S. (2019). Öğretmenlerin umutsuzluk düzeyleri. *The Journal of International Social Research*, 12(63), 884-891
- Vatansver Bayraktar, H., & Girgin, S. (2020). The Examination of Teachers' Levels of Organizational Happiness. *Journal of Education and Learning*, 9(5), 170-183.

#### Ek-1. Etik Kurul Kararı



T.C.  
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI

Sayı : E-20292139-050.01.04-46027  
Konu : Etik Kurul Kararları

Sayın Hilal MUTLU  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans  
Programı Öğrencisi

"Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Sinizm Algısı" başlıklı araştırmanız, kurumumuzun 27.01.2023 tarihli ve 2023/01 sayılı toplantısında değerlendirilerek araştırmanızın etik açıdan uygun bulunduğuna katılanların oy birliği ile karar verilmiştir

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Kadir CANATAN  
Kurul Başkanı

Ek:37-Hilal Mutlu Etik Onay Belgesi (1 Sayfa)

### 33. Alleviating reading difficulty in elementary students based on learning styles<sup>1</sup>

Olçay ÖZDEMİR<sup>2</sup>

Kemal KÖKSAL<sup>3</sup>

**APA:** Özdemir, O. & Köksal, K. (2023). Alleviating reading difficulty in elementary students based on learning styles. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 562-574. DOI: 10.29000/rumelide.1317089.

#### Abstract

This study focuses on the effects of learning styles on correcting the reading errors and improving the reading comprehension skills of elementary school 4th and 5th grade students. The study was conducted over eight weeks with a total of 128 hours, 32 hours each with a total of four students from two elementary schools in the Western Black Sea region, who has reading difficulties without mental, auditory, or visual problems. Ministry of National Education's Turkish textbooks for grades 1-5 were used in the study. The Marmara Learning Styles Scale showed the learning style preferences of three students as auditory and that of the remaining student as visual. For students with a auditory learning style, the researcher created audio recordings with appropriate stress and speed. Before the students read the text, audio recordings were played through headphones. After listening, the students were asked to read aloud. For students with visual learning style, illustrated texts; texts with underlined words; texts with words, syllables and sentences highlighted in colored letters were used. The students' reading errors were corrected by using the word box strategy. The findings showed that, at the final reading that took place at the end of the study, student A was at the frustration level (90%), while students B and C were at the instructional level and student D had progressed to the independent reading level. Consequently, it was concluded that reading and comprehension activities based on learning styles are effective in diagnosing reading difficulties in elementary school students.

**Keywords:** Reading, reading difficulty, learning styles, reading styles.

### İlköğretim öğrencilerinin okuma güçlüklerinin öğrenme stillerine göre giderilmesi

#### Öz

Bu çalışma, öğrenme stillerinin ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltme ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirme üzerindeki etkisine odaklanmaktadır. Çalışma, Batı Karadeniz bölgesindeki iki ilköğretim okulunda okuma güçlüğü yaşayan dört öğrenci ile sekiz hafta boyunca 32'şer saat olmak üzere toplam 128 saat sürmüştür. Çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 1-5. sınıflar için uygun görülen Türkçe ders kitapları kullanılmıştır. Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği ile üç öğrencinin öğrenme stili tercihleri ağırlıklı olarak işitsel, diğer öğrencinin ise

<sup>1</sup> This article has been derived from the doctoral dissertation written by the first author under the supervision of the second author.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD (Zonguldak, Türkiye), olcay67@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0846-9546 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.05.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1317089]

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD (Ankara, Türkiye), koksalk@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0009-0005-9452-2452.

ağırlıklı olarak görsel olarak belirlenmiştir. Araştırmacı, ağırlıklı olarak işitsel öğrenme stili tercihine sahip öğrenciler için, öğrencilerin okuma seviyelerine göre uygun vurgu ve hızda ses kayıtları oluşturmuştur. Öğrencilere metni okumadan önce bu ses kayıtları kulaklık aracılığıyla dinletilmiş ve aynı anda metni takip etmeleri istenmiş, dinledikten sonra kulaklıklar çıkarılarak öğrencilerden sesli okuma yapmaları istenmiştir. Ağırlıklı olarak görsel öğrenme stili tercihi olan öğrenci için ise resimli metinlerle öğretim gerçekleştirilmiş; kelimelerin, heceler ve cümlelerin altı çizilmiş ve metinler renkli harflerle vurgulanmıştır. Öğrencilerin okuma hatalarının giderilmesi için kelime kutusu stratejisi kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda yapılan son okumadaki bulgulara göre öğrenme stiline sahip olan öğrenci A endişe (%90) düzeyindeyken, işitsel öğrenme stillerine sahip B ve C öğrencileri öğretim düzeyindeyken ve işitsel öğrenme stillerine sahip öğrenci D bağımsız okuma düzeyine çıkmıştır. Bu bulgulara dayalı olarak, öğrenme stillerine dayalı okuma ve anlama etkinliklerinin ilköğretim öğrencilerindeki okuma güçlüğünü gidermede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Okuma, okuma güçlükleri, öğrenme stilleri, okuma stilleri

## Introduction

Education is the process of self-actualization through striving to understand life and adapt to it. One of the most important means for individuals to access education is reading. Reading is not merely about acquiring knowledge; it is an experience that influences individuals both personally and socially. Acquiring effective reading skills is crucial for healthy physical and mental development, the cultivation of thinking and sensitivity, and the development of character and humanity (Akçamete, Güneş, 1992). Reading is the process of thinking with the guidance of a text and constructing meaning from written sources (Harris, Sipay, 1990; Perfetti, 1986). According to Akyol (2005), reading is the pathway to accessing and sharing knowledge. Considering the high literacy rates in developed societies compared to the low literacy rates in underdeveloped societies, it may be argued that literacy is a fundamental requirement for keeping pace with the evolving world.

The acquisition and use of literacy skills not only facilitate keeping pace with modern civilization, but also play a major role in the ease and flow of daily life. Therefore, it is crucial to provide literacy instruction within appropriate learning environments and methods. Despite implementing instructional processes properly, students sometimes still experience unexplained learning difficulties and reading difficulties without being diagnosed as inclusive education students. Various factors influence student success in the process of acquiring literacy skills. Vaughn, Bos, and Schumn (2007) have identified cognitive, neurophysiological, communicative, educational, reader-related, and text-related factors as influences on reading. Reading difficulties do not have a single cause. On the contrary, reading difficulties arise from multiple reasons and are specific to individuals (Wiederholt and Bryant, 1987). Thus, solutions should also be generated individually, and instructional programs should be tailored to address students' needs and mitigate their difficulties. When appropriate instructional methods are used during reading development, reading difficulties can be eliminated or reduced (Hoogeveen, Smeets, and Lancioni, 1989). Instruction for students with reading difficulties should be personalized, effective instructional methods should be adopted, and reading development should be aided with activities and materials that align with student performance (Diken,2010).

In the acquisition of literacy skills, individual differences play a significant role, as they also do in the process of learning. Factors based on individual differences such as intelligence level, sensory thresholds for distinguishing stimuli and past experiences influence not only all aspects of human development but

also their learning processes. One of these factors that affect learning processes is learning styles (Bacanli, 2005; Otrar, 2006). According to the Dunn and Dunn learning styles model, individuals learn best through different pathways. Learning styles consist of biological and developmental characteristics that make certain educational environments, methods, and resources effective for some students while they are totally ineffective for others (Dunn and Dunn, 1993, 1994; Dunn, Dunn, and Perrin, 1994; Thies, 2000). According to the model, it is necessary to determine individuals' preferences in the learning environment to ensure learning. Different instructional strategies should be used to provide learning environments that align with individuals' preferences. As a result of this, learners can enhance their learning skills (Hartman, 1995). The Dunn and Dunn learning styles model consists of two types of activities: Determining an individual's learning style, and planning and implementing instruction that is suitable for the identified learning style.

Reading styles refer to the application of the learning styles theory in reading instruction. A reading style encompasses an individual's information processing; emotional, sociological, and physical preferences; and how the reading environment influences their reading ability. The concept of reading style was first developed by Marie Carbo in 1975. Carbo (1980, 1982) defined reading style as an individual's learning style in reading, including environmental, emotional, sociological and psychological stimuli. By catering for a student's reading style, motivation can be increased, failure can be minimized, and the instructional process can be accelerated (Carbo, 1995).

If reading skills of students do not develop, high levels of achievement cannot be expected (Arnbak, 2004). Assessing the reading performance of elementary students with reading difficulties becomes harder without determining how they read, what errors they make in reading, and the level of their comprehension. Likewise, assessing the degree of reading difficulty and deficiency becomes harder without considering reading styles (Carbo et al., 1986; Carbo, 1987). In order to use effective teaching practices, it is first necessary to have a good understanding of the students' characteristics. Recognizing and defining the variables related to the acquisition of reading skills and knowing their distinguishing characteristics play a crucial role in diagnosing and treating children with learning difficulties. Reading styles provide an opportunity for personalized instruction. Small group work enhances teacher-student interaction, contributes more to personalized instruction, enables students to work more effectively, and allows teachers to monitor and provide feedback to students, thus making a great contribution to academic achievement (Vaughn, Thomson, Kouzekanani, Dickson, & Blozis, 2003). These reveal the importance of personalized education in reading and writing instruction. The current study aims to determine the impact of reading activities based on learning styles on the reading skills levels of elementary 4th and 5th graders experiencing reading difficulties but not in inclusive education. To this end, the following questions were addressed:

- Do students' learning styles vary based on grade level?
- Do the reading errors and reading speeds of elementary 4th and 5th graders vary after reading activities tailored to their learning styles?
- What is the impact of reading activities tailored to the learning styles of elementary 4th and 5th graders on their word recognition and reading comprehension levels?



## Method

In this section of the study, information is provided about the model used in the research, the study group, data collection tools, data collection process, and data analysis.

### Study Model

This study uses the qualitative research method of case study. While Given (2008) defines a case study as a research approach that involves in-depth exploration of one or a few examples of a phenomenon, Hays (2004) defines it as an examination of individuals, subjects, problems, or programs in close detail. Generalization is not a primary aim in most case studies as the main purpose is to explore the uniqueness of each case. Case study researchers examine each case with the hope of discovering new and exceptional interactions, events, explanations, interpretations, and cause-effect relationships.

The specific type of case study model used in this study is interpretive case study, which falls under the broader category of general-purpose case studies. Interpretive case studies aim to provide detailed and rich information. The researcher aims to gather a substantial amount of data and ensure that they are sufficient to develop or test a theory (Merriam, 1998).

### Study group

According to Carnine (2003), if students with reading difficulties are not trained until the 3rd grade, 75% of these students will never become proficient readers at their grade level. However, the situation in Turkey is different due to educational practices in the country and the structure of the Turkish language. The development of word recognition skills in our elementary school students continues beyond grade 1 to grade 2, with equal progress in reading comprehension. Therefore, although some students still face reading difficulties and comprehension problems in grade 3, it is often observed that some start to solve these problems on their own. In addition, our classroom teachers state that many students resolve their problems as they continue grade 3, and those who genuinely have reading and comprehension difficulties are those that still have unresolved issues in grades 4 and 5. Therefore, it was decided that the study group would include students from grades 4 and 5.

The study group in this study consists of four 4th and 5th graders from two elementary schools in the Western Black Sea region, who were not receiving inclusive education. The characteristics of the students in the study group are described below, including their predominant learning style preferences during reading obtained through learning style scale and the types of reading errors they make. In order to maintain ethical standards, the students' names were randomly replaced with letters A, B, C, and D when coding.

### Student A

A is a male student in grade 4. Apart from his assignments, he does not engage in reviewing topics from class. A's grades are low, and he almost cannot read. He does not have any mental or physical disabilities, but he struggles with reading. The most common reading error he makes is skipping over words. A's predominant learning style is visual learning, and he is primarily influenced by emotional factors within his learning style. He requires a lot of motivation, which is why visual aids such as pictures, crayons, and the use of a board with illustrations and colors for him to write syllables were used to motivate the student and capture his interest.

### **Student B**

B is a female student in grade 4. Apart from her assignments, she does not engage in reviewing topics from class. B is a moderate achiever. She does not have any mental or physical disabilities, but she struggles with reading. The most common reading error B makes is adding or omitting words. B's predominant learning preference is auditory learning, and she is primarily influenced by physiological and emotional factors within her learning style. B's attention easily wanders, and she requires a lot of motivation. Therefore, individualized study sessions were provided at designated time intervals. To reduce anxiety levels, B was sometimes given the opportunity to read poems that she enjoys and finds easy to read.

### **Student C**

C is a male student in grade 5. Apart from his assignments, he does not engage in reviewing topics from class. C's grades are above average. He does not have any mental or physical disabilities, but struggles with reading. The most common reading error C makes is adding or omitting words. His predominant learning preference is auditory learning, and he is primarily influenced by physiological factors within his learning style. C's attention easily wanders and was therefore given individualized study sessions at designated time intervals.

### **Student D**

D is a female student in grade 5. Apart from her assignments, she does not engage in reviewing topics from class. D is a moderate achiever. She does not have any mental or physical disabilities, but she struggles with reading. The most common reading errors D makes include adding, omitting, skipping, and misreading words. Her predominant learning style is auditory learning, and she has adapted well to all the factors within her learning style. Therefore, she was occasionally given short relaxation breaks and allowed to consume her favorite snacks.

### **Data collection tools**

In the study, the Marmara Learning Styles Scale, Error Analysis Inventory, Word Box Strategy were used as data collection tools.

### **Marmara learning styles scale**

This study used the "Marmara Learning Styles Scale" (Şimşek, 2007), which was developed considering the theoretical framework of the learning styles test developed by Dunn and Dunn (1981) and is widely used across the world to assess students' learning styles. The purpose of this test is to determine the learning styles of elementary students aged 9-11 in grades 3, 4, and 5. The scale consists of a total of 94 items in four main dimensions: environmental, emotional, sociological, and physiological. The sociological dimension has 5 sub-dimensions, while the other dimensions have 4 each, making a total of 17 sub-dimensions. These items help identify students' predominant learning styles. The scale obtained a Cronbach's alpha coefficient of .6630, which is within acceptable limits, albeit not very high. Considering the Spearman-Brown results of the Marmara Learning Styles Scale for the entire group, a high coefficient value of .531 was found. Coefficient calculations using the Guttman technique were also made, reaching an acceptable level of .6650 for the entire group (Şimşek, 2007).

### **Error analysis inventory**

The word recognition and reading comprehension levels of the students were determined using the "Error Analysis Inventory" adapted by Akyol (2005) from Haris and Sipay (1990), Ekwall and Shanker (1988), and May (1986). This inventory is used to assess readers' individual reading and comprehension levels. It identifies three types of reading levels and provides information about word recognition, comprehension, and the types of errors made. The independent level refers to the child's ability to read and comprehend materials appropriate for their level without the help of a teacher or another adult. The instructional level indicates the child's ability to read and comprehend with the support of a teacher or an adult. The frustration level represents the level at which the child understands very little of what they read and/or makes many reading errors (Akyol, 2006). To determine the reading level, the reading level calculation table adapted by Akyol from Ekwall and Shanker (1988) was used. The reading level is determined based on the intersection of the word recognition and the comprehension levels according to the table.

### **Word box strategy**

The Word Box Strategy was developed in 1963 by D. B. Elkon. This strategy helps students to make letter-sound correspondence and spell words based on the letter-sound sequence. The technique involves dividing a rectangle into boxes for each sound heard in a given word. Completing the word box involves the stages of segmenting the sounds, matching letters to sounds, and writing the letters. It emphasizes the relationship between reading and writing. The word box assists elementary school students in becoming aware of sounds, word recognition, and syllabication skills. This technique visually demonstrates the relationships between sound and written units, thereby also teaching students about alphabetic principles (Joseph, 2002; Devault and Joseph, 2004; Angus, 2007).

The Word Box Technique involves several sequential steps: saying the word out loud, placing a finger for each sound in the word, counting the matching fingers for the number of each sound unit in the word, drawing boxes for each sound unit, saying and writing the sound units that match the boxes, reading the word, and writing the word multiple times under the boxes (Angus, 2007).

### **Data collection process**

After obtaining the necessary legal permissions from the Ministry of National Education (MEB) and student families, the study group was determined in eight easily accessible elementary schools with the help of school principals who had previously been informed about the study in detail and 4th-5th grade teachers. As a result, 45 students were asked to read aloud from texts appropriate to their grade levels. The oral readings were recorded on video and assessed with the Error Analysis Inventory to identify four students who showed a high level of reading frustration but had not been placed in inclusive education. The study was conducted in the counseling and guidance units of the schools during weekdays and at the university where the researcher worked on weekends. The study was conducted over 8 weeks, with a total of 128 hours, with 32 hours dedicated to each student. Turkish language textbooks approved by the Board of Education for Grades 1, 2, 3, 4, and 5 were used in the study. The predominant learning style preferences of the study group were determined by administering the Marmara Learning Styles Scale. Three out of the four selected students had the auditory learning style, while the remaining one preferred visual learning. For the three students who preferred the auditory learning style, the researcher created audio recordings with stress and speed that matched their reading levels. Before

reading the texts, these audio recordings were played for the students on headphones, allowing them to follow along with the texts. They were given the opportunity to listen to longer texts twice. After listening, the headphones were removed, and they were asked to read aloud. If a student read the text at a lower level than the previous one, they were instructed to listen to the audio recording again and perform another round of oral reading. For the student who preferred the visual learning style, instruction was provided using illustrated texts; texts with words, syllabi and sentences highlighted and underlined in colored letters. The student also used crayons to underline sections they thought were necessary. In addition, the students' reading errors were identified, and the word box strategy was used to help correct them.

### Data analysis

In this study, the learning styles of the study group were determined by using the LISREL 13.0 software package. The frequency levels of the reading errors made by the students were determined by using percentages. The reading and reading comprehension levels of the students were determined by using the error analysis inventory calculation tables.

### Findings

This section presents the findings of the statistical analyses conducted on the data related to the research questions in the study.

#### Findings about the first research question

Findings regarding the first research question of the study, "Do the learning styles of elementary 4th-5th grade students with reading difficulties vary based on grade level?":

Of the students in the study group, two are in grade 4 and the other two in grade 5. It was found that the predominant learning style of one of the grade 4 students was visual learning style, and that of the other was auditory. Both grade 5 students were found to predominantly have the auditory learning style.

These findings clearly indicate that students' predominant learning styles differ individually rather than based on grade level.

#### Findings about the second research question

Findings regarding the second research question of the study, "Do the reading errors and reading speeds of elementary 4th and 5th graders vary after reading activities tailored to their learning styles?" are presented in the table 1.

Table 1. Findings on reading errors and reading speed at preliminary and final reading stages

Student	A		B		C		D	
Student Grade Level	4		4		5		5	
	Preliminary Stage	Final Stage	Preliminary Stage	Final Stage	Preliminary Stage	Final Stage	Preliminary Stage	Final Stage
Text Grade Level	1	1	4	3	5	5	1	3

Word Count of Text	26	35	393	192	250	271	99	304
Reading Duration (min)	4-4,5	3	19,5-20	4,5	2,5-3	4,5	2,5-3	7,5
Reading Speed (Number of words/min)	6	12	20	43	89	60	37	41
Number of Reading Errors	17	4	113	11	59	5	25	25

As shown in table 1, A was given a 26-word text at grade 1 level for preliminary reading. While reading this text, A was able to read 6 words per minute; therefore, the reading speed was determined as 6 words/minute. By the end of the reading, A had made 17 reading errors. In the final reading, A was given a 35-word text at grade 1 level. While reading this text, A was able to read 12 words per minute; therefore, the reading speed was determined as 12 words/minute. By the end of the reading, A had made 4 errors.

B was given a 393-word text at grade 4 level in the preliminary reading stage. While reading this text, B was able to read 20 words per minute; therefore, the reading speed was determined as 20 words/minute. By the end of the reading, B had made 113 reading errors. In the final reading, B was given a 192-word text at grade 3 level. While reading this text, B was able to read 43 words per minute; therefore, the reading speed was determined as 43 words/minute. By the end of the reading, B had made 11 errors.

C was given a 250-word text at grade 5 level in the preliminary reading stage. While reading this text, C was able to read 89 words per minute; therefore, the reading speed was determined as 89 words/minute. By the end of the reading, C had made 59 reading errors. In the final reading, C was given a 271-word text at grade 5 level. While reading this text, C was able to read 60 words per minute; therefore, the reading speed was determined as 60 words/minute. By the end of the reading, C had made 5 errors.

D was given a 99-word text at grade 1 level in the preliminary reading stage. While reading this text, D was able to read 37 words per minute; therefore, the reading speed was determined as 37 words/minute. By the end of the reading, D had made 25 reading errors. In the final reading, D was given a 304-word text at grade 3 level. While reading this text, D was able to read 41 words per minute; therefore, the reading speed was determined as 41 words/minute. By the end of the reading, D had made 25 errors.

These findings clearly show that following reading activities tailored to their learning styles, students displayed an increase in reading speed, a decrease in the number of reading errors, and an improvement in reading comprehension percentages.

### Findings about the third research question

Findings about the third research question, “What is the impact of reading activities tailored to the learning styles of elementary 4th and 5th graders on their word recognition and reading comprehension levels?” are presented in the table 2.

**Table2.** Findings on word recognition and comprehension levels at preliminary and final reading stages

<b>Student</b>	<b>A</b>		<b>B</b>		<b>C</b>		<b>D</b>	
Student Grade Level	4		4		5		5	
	Preliminary Stage	Final Stage	Preliminary Stage	Final Stage	Preliminary Stage	Final Stage	Preliminary Stage	Final Stage
Text Grade Level	1	1	4	3	5	5	1	3
Word Count of Text	26	35	393	192	250	271	99	304
Word Recognition Level	F	F	F	I	F	I	F	I
Percentage of Reading Comprehension	0	0	20	60	75	96	40	83

F: Frustration level I: Instruction level

As shown in table 2, in the preliminary reading stage, A read a 26-word text at grade 1 level. While reading this text, A was able to read 17 words per minute; therefore, the reading speed was determined as 17 words/minute. By the end of the reading, A had made 17 reading errors, indicating that A's word recognition was at the frustration level. A did not provide any answers to simple comprehension questions, resulting in a reading comprehension percentage of zero in the preliminary reading stage. In the final reading, A was given a 35-word text at grade 1 level. While reading this text, A was able to read 12 words per minute; therefore, the reading speed was determined as 12 words/minute. By the end of the reading, A had made 4 errors, showing that A's word recognition was at the frustration level (90%) but nearing the instruction level. As A did not provide any answers to simple comprehension questions, the reading comprehension percentage in the final reading stage was also zero.

In the preliminary reading stage, B read a 393-word text at grade 4 level. While reading this text, B was able to read 20 words per minute; therefore, the reading speed was determined as 20 words/minute. By the end of the reading, B had made 113 reading errors, indicating that B's word recognition was at the frustration level. The responses that B provided to simple comprehension questions showed a reading comprehension percentage of 20 in the preliminary reading stage. In the final reading, B was given a 192-word text at grade 3 level. While reading this text, B was able to read 43 words per minute; therefore, the reading speed was determined as 43 words/minute. By the end of the reading, B had made 11 errors, indicating word recognition at the instruction level (94%). The responses that B provided to simple comprehension questions led to a reading comprehension percentage of 60 in the final reading stage.

In the preliminary reading stage, C read a 250-word text at grade 5 level. While reading this text, C was able to read 89 words per minute; therefore, the reading speed was determined as 89 words/minute. By the end of the reading, C had made 59 reading errors, indicating that C's word recognition was at the frustration level. The responses that C provided to simple comprehension questions showed a reading comprehension percentage of 75 in the preliminary reading stage. In the final reading, C was given a 271-word text at grade 5 level. While reading this text, C was able to read 60 words per minute; therefore, the reading speed was determined as 60 words/minute. By the end of the reading, C had made 59 errors,

indicating word recognition at the instruction level (98%). The responses that C provided to simple comprehension questions led to a reading comprehension percentage of 96 in the final reading stage.

In the preliminary reading stage, D read a 99-word text at grade 1 level. While reading this text, D was able to read 89 words per minute; therefore, the reading speed was determined as 89 words/minute. By the end of the reading, D had made 59 reading errors, indicating that D's word recognition was at the frustration level. The responses that D provided to simple comprehension questions showed a reading comprehension percentage of 40 in the preliminary reading stage. In the final reading, D was given a 304-word text at grade 3 level. While reading this text, D was able to read 41 words per minute; therefore, the reading speed was determined as 41 words/minute. By the end of the reading, D had made 25 errors, indicating word recognition at the instruction level (92%). The responses that D provided to simple comprehension questions led to a reading comprehension percentage of 83 in the final reading stage.

While the comprehension percentages for A were zero in both the preliminary and final reading stages, B displayed an increase in the comprehension percentage from 20 to 60, C from 75 to 96, and D from 40 to 83 in the preliminary reading phase.

These findings clearly suggest that reading activities tailored to students' learning styles lead to an increase in students' word recognition and reading comprehension levels.

## Results, discussion and recommendations

The findings related to the first research question of the study showed that while A's preferred learning style was visual, B's preferred learning style was auditory. It was also found that both D and C, who were fifth-grade students, had auditory learning style preferences. These findings indicate that learning style preferences vary from one individual to the next, rather than according to grade level. Similarly, in a study conducted by Şimşek (2007), it was found that the dominant learning styles of elementary school students in grades 3, 4, and 5 did not vary with respect to grade level. The study also revealed that as students get older and advance in grade level, differences occur in their perceptual preferences, but no change occurs in their predominant learning styles. Dunn et al. (1994) suggested that children in early grades (1st, 2nd, and 3rd) tend to have tactile and/or kinesthetic learning styles, while Ingham (1991) and Jarsonbeck (1984) found that students in higher grades (4-8) prefer visual and auditory learning styles, though they also added that learning style preferences are individual choices rather than dependent on grade level. Koch (1983) conducted a study based solely on age levels without considering reading skills and found that grade 2 students had a higher preference for tactile/kinesthetic styles and were less inclined towards visual and auditory learning preferences as compared to 4th, 6th, and 8th graders.

According to the findings regarding the second research question, it was found that in the study where the entire group started the study at the 1st grade level, the number of reading errors decreased in A's grade 1 reading, B's grade 3 reading, C's grade 5 reading and D's grade 3 reading after the implementation of reading activities tailored to learning style preferences. Other than C, all students displayed an increase in the number of words read per minute/reading speed. The decrease in C's reading speed was achieved through the use of the word box strategy, which aimed to address the student's word recognition and reading comprehension issues. This decrease in reading speed is a positive decrease. Additionally, it was found that the number of reading errors and reading speeds did not vary by grade level but from one individual to another. Similarly, in a study conducted by Joseph

and McCachran (2003) obtained positive results by implementing the word box technique with struggling readers and students with learning difficulties. Devault and Joseph (2004) stated that the word box technique improves students' fluent reading. The semi-structured nature of word boxes helps students become aware of sounds and letter sequencing. Angus (2007) mentioned that the word box strategy enhances coding skills.

According to the findings regarding the third research question, it was found that in the study where the entire group started the study at grade 1 level, A's word recognition at grade 1 reading activities was at the frustration level and reading comprehension percentage was zero; B's word recognition at grade 3 reading activities had increased to the instruction level and reading comprehension to 60%; C's word recognition at grade 5 had increased to the instruction level and reading comprehension to 96%; and D's word recognition at grade 3 had increased to the instruction level and reading comprehension to 83% with reading activities tailored to learning style preferences.

Based on these results, it can be stated that reading activities organized according to students' learning style preferences led to an improvement in the word recognition levels of all students in the study group, except for A, and also an increase in comprehension percentages to varying degrees. It can therefore be concluded that activities tailored to learning styles had a positive impact on improving word recognition levels and comprehension percentages. The different results that A obtained may possibly be attributed to yet undiagnosed difficulties.

The findings of Vaughn et al. (2003) that small group work enhances teacher-student interaction, contributes to individualized instruction, promotes efficient student work, facilitates teacher monitoring of students, aids in providing feedback, and significantly contributes to academic achievement corroborate the 2nd and 3rd findings of the present study.

The results of a study conducted in 10 states across the United States, focusing on reading and learning styles among students in grades 1-9 from different socio-economic levels, showed that the reading/learning styles program implemented in the experimental groups yielded significantly different reading achievement results from the control group (Barber, Carbo, 1994). These findings are also consistent with the 2nd and 3rd results of the current study.

Sondra and O'Tuel (1989) offered 847 grade 4 and 5 students a year-long reading/learning styles training program. Their result that the experimental group students had significantly higher comprehension and word test scores than the control group also mirror the results obtained here.

An experimental study that used reading/learning styles showed that the average reading comprehension test score for the experimental group, which received instruction tailored to their learning styles, was 58, while the control group had an average score of 39. In the spelling test, the experimental group had an average score of 49, compared to 28 for the control group. These findings are also similar to the results of the current study, suggesting that activities designed according to learning styles have positive effects on reading and reading comprehension (Carbo, 1995).

Based on the results of the current study, it can be suggested that students' learning styles should be identified starting from grade 1, and instruction should be planned in accordance with their preferred learning styles within the framework of the curriculum. Reading laboratories may be established in schools for students who face reading difficulties, so that they can receive personalized reading



instruction. Naturally, it would also be beneficial to add the topics of learning styles and reading styles into Elementary Teacher Education programs, for teacher candidates to study in classes such as early literacy training and Turkish language education.

### References

- Akçamete, G.ve Güneş, F. (1992). Üniversite öğrencilerinde etkili ve hızlı okumanın geliştirilmesi. *Ankara Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 463-471. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000597](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000597)
- Akyol, H. (2005). *Yeni programa uygun Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. PegemA Yayıncılık.
- Angus, C. (2007). *The effect of written word work using word boxes on the decoding fluency of young at-risk readers* [Doctoral dissertation]. Washington State University.
- Arnbak, E. (2004). When are poor reading skills a threat to educational achievement?. *Reading and Writing*, 17(5), 459-482.
- Bacanlı, H. (2005). *Duygusal davranış eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Barber, L. & Carbo, M. (1994). *A comparative study of the methods used in the teaching of reading*. National Reading Styles Institute.
- Carbo, M. (1980). Reading style: Diagnosis, evaluation, prescription. *Academic Therapy*, 16(1), 45-52.
- Carbo, M. (1982). *Reading style: Key to preventing reading failure in student learning styles and brain behavior*. National Association of Secondary School Principals.
- Carbo, M. (1986). *Teaching students to read through their individual learning styles*. Prentice-Hall, Inc.
- Carbo, M. (1987). *Reading style inventory*. National Reading Styles Institute.
- Carbo, M. (1995). Continuum of modeling reading methods. *Teaching PreK-8*, 26(1), 85.
- Carnine, D. (2003). IDEA: Focusing on improving results for children with disabilities. Testimony before the Subcommittee on Education Reform of the House of Representatives, *US Congress*, Washington, DC, 1 March (2003).
- Devault, R. & Joseph, L. M. (2004). Repeated readings combined with word boxes technique increases fluency levels of high school students with severe reading delays. *Preventing School Failure*, 49(1), 22-27. <https://doi.org/10.3200/PSFL.49.1.22-27>
- Diken, H., İ. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dunn, R. S., Dunn, K. J., & Price, G. E. (1981). *Learning style inventory*. Lawrence, KS: Price Systems.
- Dunn, R. & Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7-12*. Allyn & Bacon.
- Dunn, R., Dunn, K. & Perrin, J. (1994). *Teaching Young Children through Their Individual Learning Style*. Allyn & Bacon.
- Ekwall, E. E. & James, L. S. (1988). *Diagnosis and remediation of the disabled reader*. Allyn and Bacon.
- Given L. M. (Ed.) (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Sage Publications
- Harris, A. J. & Sipay, S. R. (1990). *How to improve reading ability*. Longman.
- Hartman, V. (1995). Teaching and learning style preference. *VCCA Journal*, 9 (2), 18- 20.
- Hays P. A. (2004). Case Study Research. deMarrais K. & Lapan S.D. (Ed.) *Foundations for Research: Methods of Inquiry in Education and The Social Sciences* (218- 234) LEA

- Hoogeveen, F. R., Smeets, P. M., & Lancioni, G. E. (1989). Teaching moderately mentally retarded children basic reading skills. *Research in Developmental Disabilities*, 10, 1-18. [https://doi.org/10.1016/0891-4222\(89\)90025-5](https://doi.org/10.1016/0891-4222(89)90025-5)
- Ingham, J. M. (1991). Matching instruction with employee perceptual preference significantly increases training effectiveness. *Human Resource Development Quarterly*, 2(1), 53-64. <https://doi.org/10.1002/hrdq.3920020108>
- Jarsonbeck, S. (1984). *The effects of a right - brain and mathematics curriculum on low achieving, fourth grade students* [Doctoral dissertation]. University of South Florida.
- Joseph, L. M. (2002). Facilitating word recognition and spelling using word boxes and word sort phonic procedures. *School Psychology Review*, 31,122 – 129. <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086146>
- Joseph, L. M. & McCachran, M. (2003). Comparison of a word study phonics technique between students with moderate and mild mental retardation and struggling readers without disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38, 192-199.
- Koch, C. A. (1983). *A comparison of responses of poor, average and good readers with the reading style inventory* [Masters thesis]. Emporia State University.
- May, B. F. (1986). *Reading as communication: an interactive approach*. Merrill Publishing Company.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers.
- Otrar, M. (2006). *Öğrenme stilleri ile yetenekler, akademik başarı ve öss başarısı arasındaki ilişki*, [Doktora Tezi], Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Perfetti, C. (1986). Continuities in reading acquisition, reading skill and reading disability. *Remedial and Speial Eduation*, 7(1): 11–21.
- Sondra, H. B, & O'Tuel, F. (1989). The effect of sustained silent reading and writing on achievement and attitudes of seventh and eighth grade students reading two years below grade level. *Reading Improvement*, 26 (4) 290-97.
- Şimşek, Ö. (2007). *Marmara öğrenme stilleri ölçeğinin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi*. [Doktora Tezi], Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S., Kouzekanani, K., Bryant, D., Dickson, S., & Blozis, S. (2003). Reading instruction grouping for students with reading difficulties. *Remedial and Special Education*, 24 (5), 301-15. <https://doi.org/10.1177/074193250302400505>
- Vaughn, S., Bos, C., & Schumm, J. (2007). *Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classrooms (4th ed.)*. Pearson Education, Inc.
- Wiederholt, J.L.&Bryant, B.R. (1987). *Assessing the reading abilities and instructional needs of students*. The Pro Ed-Assessment Series.

### 34. Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimi için öğretmen bilişim ağı (ÖBA)

Servet OKÇU<sup>1</sup>

Gürkan KARAKOÇ<sup>2</sup>

Nilgün OKÇU<sup>3</sup>

Gülsüm KARAKOÇ<sup>4</sup>

**APA:** Okçu, S. & Karakoç, G. & Okçu, N. & Karakoç, G. (2023). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimi için öğretmen bilişim ağı (ÖBA). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 575-586. DOI: 10.29000/rumelide.1317098.

#### Öz

Bu araştırmanın amacı, Öğretmen Bilişim Ağı'nı (ÖBA) tanıtmak ve ÖBA platformundaki sınıf öğretmenlerine yönelik hazırlanan uzaktan hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin değerlendirilmesidir. Yapılan bu araştırma durum çalışmasına göre yürütülmüştür. Alanda aktif görev alan sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapılmış ve ÖBA platformu incelenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizine göre çözümlenmiştir. Bu araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin ÖBA platformuna olumlu yaklaşım içinde oldukları belirlenmiştir. ÖBA platformunun tasarımı kullanışlı, işlevsel ve ergonomiktir. Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri ÖBA'daki hazırlanan eğitimlerin yetersiz ve sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenliği branşı temelli hizmet içi eğitimin sayısal olarak az olması ve eğitim çeşitliliğinin sınırlı olmasıdır. ÖBA platformunda 168 eğitimin olduğu belirlenmiştir. Bu eğitimlerin 6'sı sınıf öğretmenliği alan bilgisi, 35'i eğitim bilimleri, 67'si genel kültür, 35'i diğer branşlar ve 25'i ise diğer eğitimler ile ilgilidir. ÖBA platformundaki sınıf öğretmenliği alan eğitimleri yazma eğitimi, matematik eğitimi ve İngilizce eğitimi ile ilgilidir. Eğitim bilimleri teması altında toplanan eğitim içerikleri ise; rehberlik, ölçme ve değerlendirme, yönetsel beceriler, oyun terapisi, öğretim becerilerinin geliştirilmesi, taslak ders kitabı inceleme ve değerlendirme, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik semineri, gelişim ve öğrenme ve kapsayıcı eğitimidir. ÖBA'nın esnek yapısı, hizmet içi eğitimlerin maliyetlerini azaltması ve geliştirilebilir bir platform olması nedeniyle hizmet içi eğitimlerin daha kolay ve etkili yapılmasını sağlayabileceği söylenebilir.

**Anahtar kelimeler:** Hizmet içi eğitim; öğretmen bilişim ağı; öğretmen eğitimi; uzaktan eğitim; sınıf öğretmenliği

<sup>1</sup> Öğretmen, Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü (Bolu, Türkiye), servet\_okcu@hotmail.com, ORCID ID: 0009-0007-2220-0141 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.05.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1317098] ETİK: Bu makale için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 09.01.2023 tarih ve 2023-01 sayılı yazısıyla ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

<sup>2</sup> Öğretmen, Bolu Ölçme ve Değerlendirme Merkezi (Bolu, Türkiye), grknkrkc@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0842-1929

<sup>3</sup> Öğretmen, Şerife Bacı Anaokulu (Bolu, Türkiye), nil\_okcu@hotmail.com, ORCID ID: 0009-0006-9460-9336

<sup>4</sup> Öğretmen, Bolu Ölçme ve Değerlendirme Merkezi (Bolu, Türkiye), glsmkrkc2703@gmail.com, ORCID ID: 0009-0000-6737-9395

## Teacher information network (tin) for the professional development of classroom teachers

### Abstract

This study aims to introduce the Teacher Information Network (TIN) and evaluate the content of distance in-service training programs prepared for classroom teachers on the TIN platform. This research was conducted as a case study. Interviews were conducted with active classroom teachers in the field, and the TIN platform was examined. The data were analyzed through content analysis. The research revealed that classroom teachers have a positive attitude toward the TIN platform. The design of the TIN platform is user-friendly, functional, and ergonomic. The interviewed teachers stated that the training programs on the TIN platform need to be revised and expanded. The main limitations of in-service training in classroom teaching are the limited number of subject-specific training and the variety of training. It was determined that there are 168 trainings available on the TIN platform. Of these training, six are related to content knowledge in classroom teaching, 35 are related to educational sciences, 67 are related to general culture, 35 are related to other disciplines, and 25 are related to other types of education. The subject-specific training on the TIN platform is related to writing, mathematics, and English. The educational contents gathered under the theme of educational sciences include guidance, measurement and evaluation, managerial skills, game therapy, teaching skills, textbook review, expert teaching and master teacher seminars, development and learning, and inclusive education. Due to its flexible structure, cost-effectiveness, and potential for further development, the TIN facilitates more accessible and practical in-service training.

**Keywords:** In-service training; teacher information network; teacher education; distance learning; classroom teaching

### Giriş

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen olabilmeleri için birincil öncelik lisans eğitimi almalarıdır. Mesleğe dair ilk uzmanlık adımlarını lisans programı sırasında atarlar. Öğretmen adayları bu süre zarfında Türk Millî Eğitimin temel amaç ve ilkeleri doğrultusunda eğitimleri alarak öğretmenlik mesleğinin ilk gerekliliğini yerine getirmiş olurlar. Mezuniyetlerinin ardından öğretmenlik mesleğini yerine getirmek üzere çeşitli coğrafi bölgelerde görev almaya başlarlar.

Öğretmenlik mesleği sürekli gelişim ve değişim isteyen bir meslek dalıdır. Bununla birlikte öğretmenler mesleğini ifa ederken kendilerini geliştirecek platformlara da ihtiyaç duyarlar. Farklı coğrafyalarda farklı insan topluluklarına karşı görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini karşılamak için bilgi birikimlerini güncellemeye ihtiyaç duyarlar. Hemen hemen her gün değişen ve gelişen teknoloji den eğitim teknolojileri de payına düşeni almaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin bu değişimi yakalayabilmeleri son derece önemlidir. Değişen ve gelişen eğitim teknolojilerini öğrenmek ve öğrendiklerini de sınıf ortamında uygulayabilmek için eğitimler almaları gerekmektedir. Bu nedenle gelişimlerine destek olmak için Millî Eğitim Bakanlığı ve iş birliği yaptığı diğer kurumlarla beraber öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler düzenlemektedir. Bu eğitimler; öğretmenlerin mesleğine olan bağlılıklarını arttırmalarını, çağın gerekliliğini yakalayabilmelerini ve Millî Eğitim temel ilkeleri doğrultusunda kendilerini devamlı güncel tutmalarını sağlamaktadır. Kendisini geliştirmek isteyen öğretmenlere hizmet içi eğitim noktasında herhangi bir sınırlama yapılmamaktadır. İsteyen tüm öğretmenler hizmet içi eğitimlerinin ön koşulunu sağlamak kaydıyla tüm eğitimlerden faydalanabilirler.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini devam ettirebilmeleri için en önemli unsurlardan biri de hizmet içi eğitimlerdir. Hizmet içi eğitimleri genellikle mekânsal olarak mahallî veya merkezi, eğitim şekli olarak da yüz yüze veya uzaktan eğitim olacak şekilde yürütülmektedir. Eğitimlerin ön koşullarını sağlayan öğretmenler eğitimlere katılabilirler.

Öncelikli olarak öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu eğitimler belirlenir ve eğitim istekleri alınır. Yeter sayı ve ön koşullar sağlandıktan sonra öğretmenlerin eğitimlere katılmaları sağlanır. Bu eğitimler yüz yüze olabileceği gibi uzaktan eğitim şeklinde de olabilmektedir.

Son dönemde gerek pandemi süreci gerekse diğer etkenlerden dolayı yüz yüze hizmet içi çok az sayıda yapılabilmektedir. Özellikle pandemi sürecinde Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) öğretmenlik mesleği açısından çok önemli bir yer tutmuştur. Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları eğitimlerin çoğunu bu platformda alabilme imkânı bulmuşlardır.

Öğretmenlik mesleğinin ana ihtiyaçlarından biri olan hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için teknolojik platform olan ÖBA (Öğretmen Bilişim Ağı) 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulmuştur. Oluşturulan bu platformda öğretmenlik mesleğine dönük eğitimler vardır. Bu eğitimler uzaktan eğitim şeklinde yapılmaktadır.

Öğretmenler bu platforma MEBBİS ile giriş yapabilmekte ve istedikleri eğitimleri seçebilmektedirler. Eğitimleri tamamlayan öğretmenler sertifikalarını MEBBİS hizmet içi eğitim modülü üzerinden alabilmektedir.

ÖBA platformunda eğitimler, hareketlilik programları, mesleki gelişim toplulukları ve hizmet içi eğitim modülleri şeklinde bulunmaktadır. Eğitim modülünde, öğretmenlerin alabileceği eğitimler bulunmaktadır. Öğretmenler bu modül üzerinden istedikleri eğitime başvurabilirler. Hareketlilik programları modülünde, öğretmenler arasında tecrübe paylaşımı amaçlanır. Başarılı uygulamalarıyla öne çıkan eğitim kurumları diğer kurumlarda görev yapan öğretmenler tarafından ziyaret edilir. Mesleki gelişim toplulukları modülünde, öğretmenler için beceri temelli eğitimler planlanır.

Platformun kurulduğu 2021-2022 eğitim-öğretim yılı 1 ve 2. dönem ara tatil seminerleri ve sene sonu seminerleri ÖBA üzerinden gerçekleştirilmiştir. Öğretmen Bilişim Ağı geliştirilebilir bir sistem olduğundan süreç içerisinde eğitim içeriklerinin hem çeşidinin hem de sayısının artırılması öngörülmektedir.

### **Araştırmanın amacı ve önemi**

Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için ÖBA platformunu ortaya koymuştur. Bu platform ile öğretmenlere çevrim içi olarak hizmet içi eğitim fırsatları sunmakta ve platforma koyduğu eğitim içerikleri ile de öğretmenlerin istediği eğitime erişim imkânı sağlamaktadır. Yapılan bu araştırmada amaç Millî Eğitim Bakanlığının sınıf öğretmenlerine sunduğu eğitim içeriklerini belirlemektir. Bu eğitimlerin sınıf öğretmenliği alan bilgisi, eğitim bilimleri, genel kültür ve diğer branşlar kategorilerine göre dağılımı belirlenerek platformun eğitim içeriklerini değerlendirmek amaçlanmıştır.

### Araştırmanın soruları

MEB tarafından oluşturulan ve MEB'in öğretmen eğitimlerini yapmayı planladığı ÖBA'daki eğitimlerin neler olduğunu ve bu eğitimlere yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymak için aşağıda ifade edilen sorulara cevap aranmıştır.

- 1- Sınıf öğretmenliği öğretmenlerinin ÖBA platformu hakkında görüşleri nelerdir?
- 2- Sınıf öğretmenlerinin ÖBA'daki eğitimlerin nicelik ve niteliği ile ilgili görüşleri nelerdir?
- 3- Sınıf öğretmenleri ÖBA'da hangi eğitimlerin olmasını istemektedir?
- 4- ÖBA'daki eğitimlerin sınıf öğretmenliği alan bilgisi, eğitim bilimleri, genel kültür ve diğer alanlara göre sayı dağılımı nasıldır?

### Araştırmanın yöntemi

ÖBA platformundaki eğitim içeriklerinin ne olduğu ve ÖBA'ya yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koymak için yapılan bu araştırma durum çalışmana göre yapılmıştır. Bu yöntemde konuya dair belgeler, görüşme kayıtları incelenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada öncelikle ÖBA platformundaki eğitim içerikleri incelenmiş ve platformdaki eğitimler üzerine sınıf öğretmenleri ile ilgili görüşmeler yapılmıştır. ÖBA platformu nicelik ve nitelik olarak değerlendirilmiştir.

### Çalışma grubu

Araştırmada doküman olarak ÖBA platformu kabul edilmiş ve içerisindeki eğitimler araştırmaya dair belgeler olarak kabul edilmiştir. Araştırmada ÖBA hakkında sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılacak öğretmenler ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Ölçüt ÖBA platformuna en az bir eğitime katılmış olmaktır. 15 sınıf öğretmeninden oluşan çalışma grubu ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu katılımcılarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcılara İlişkin Kişisel Bilgiler

Kişisel Bilgiler		f
Cinsiyet	Kadın	12
	Erkek	3
Yaş	21-30	1
	31-40	3
	41-50	7
	51 ve üstü	4
Hizmet yılı	6-10	2
	11-15	2
	16-20	2
	21-25	5
	26-30	2
	31 ve üzeri	2

Tablo 1'e göre katılımcıların çoğu kadındır. Yaş olarak katılımcılar daha çok 41-50 yaş aralığındadır. 21-25 yıllık hizmet yılına sahip öğretmen sayısı daha fazladır.

### Veri toplama aracı

Araştırmada ÖBA platformu doküman olarak kabul edilmiş ve verilere MEBBİS üzerinden giriş yapılarak ulaşılmıştır. Öğretmenlerin platforma yönelik görüşleri öğretmen görüşme formu kullanılarak yüz yüze görüşme yoluyla toplanmıştır. 3 sorudan oluşan bu form alanyazın taranarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu form uzman değerlendirilmesine sunulmuş ve uzman görüşlerine göre görüşme formuna son hali verilmiştir.

### Verilerin incelenmesi

Araştırmacılar 15 sınıf öğretmeni ile ÖBA hakkında görüşmeler yapmış, öğretmenlerin sorulara yönelik cevapları yazılı olarak not edilmiştir. Araştırmacılar 10 Kasım 2022-30 Mart 2023 tarihlerinde ÖBA platformuna giriş yapıp oradaki hizmet içi eğitimlere ilişkin bilgileri toplamıştır. Bu platformdaki verileri toplama süreci 20 gün sürmüştür.

Araştırmada ulaşılan verilerin içerik analizi yapılmıştır. Her bir sorudan elde edilen veri ayrı ayrı değerlendirilmiş ve oluşturulan temalar altında kodlanmıştır. Bunun yanında temaların sıklıkları da belirlenmiştir.

ÖBA'daki eğitimler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Araştırmacılar veri analizi nihayetinde ulaştıkları sonuçları karşılaştırmıştır. Verilerin güvenilirlik için Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü dikkate alınarak tutarlık hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama göre uzmanların ulaştıkları sonuçların benzerliği %80'dir. Birbirine benzemeyen kodlamalar tekrar değerlendirilmiş, üzerinde tartışılmış ve bu konuda görüş birliğine varılarak ilgili olduğu temaya kodlanmıştır.

### Bulgular

#### 1. Soru: Öğretmenlerin ÖBA platformu hakkında görüşleri nelerdir?

Sınıf öğretmenlerin ÖBA platformuna yönelik görüşleri temalara göre analiz edilmiş ve Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** ÖBA Platformunun Yapısı

Tema	Alt tema	Katılımcılar	f
Faydalı	ÖBA eğitimleri öğretmenlerin niteliğini artırmaktadır	4, 6, 7, 8, 9, 11, 12	7
	ÖBA platformu faydalıdır.	3, 7, 8, 11, 12, 15	6
	Eğitim içerikleri teorik olarak yeterlidir.	1, 2, 5	3
	Öğretmenlerin genel kültür düzeyini artırmaktadır.	6, 8	2
Yetersiz	ÖBA platformu uzaktan eğitimler için gereklidir.	10, 13	2
	İçerikler yetersizdir.	2, 3, 13, 14	4
	Uygulama eğitimleri yetersizdir.	1, 14	2
	İçeriklerin uzun olması verimliliği azaltmaktadır.	1	1
	Sunuş yoluyla ders anlatımları sıkıcıdır.	3	1

	Eğitim içeriklerinin çeşitliliği azdır.	5	1
	Öğretmenler eğitim içerikleri hazırlayıp ÖBA'ya yükleyebilmelidir.	12	1
Geliştirilmeli	Platformun geliştirilmesine ihtiyaç vardır.	13	1
	Eğitimler etkileşimli tasarlanmalıdır.	2	1

Öğretmenlerin ÖBA platformuna ilişkin görüşleri platformun faydalı, yetersiz ve geliştirilmeli olduğu yönündedir.

### Faydalı

Öğretmenlerin 14'ü platformun faydalı olduğunu belirtmiştir. Öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Eğitim içerikleri teorik anlamda oldukça donanımlıdır (K1), ÖBA içeriklerinin öğretmenlere olumlu katkıları vardır (K4), Öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamaktadır. Farklı alanlarda öğretmenlerin bilgi ve farkındalık düzeyini artırmaktadır (K6)...”

### Yetersiz

Öğretmenlerden 6'sı platformun yetersiz olduğunu belirtmiştir. Öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Eğitim içerikleri teorik anlamda oldukça donanımlı ancak uygulama anlamında yetersizdir (K1), Gelişen teknoloji ile birlikte çağın gereklerini yerine getirmeye odaklı bir platform ancak benzer içeriklere göre zayıf kalmakta (K2), Eğitim içeriklerinin daha kullanılabilir olmasını isterdim (K14)...”

### Geliştirilmeli

Öğretmenlerin 3'ü platformun geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“ÖBA'da yayınlanmak üzere öğretmenlerden içerik istenip yayınlanabilir (K12), Hizmet içi eğitimlerin tek çatı altında toplanması güzel, daha da geliştirilebilir (K13)...”

### 2. Soru: Öğretmenlerin ÖBA'daki eğitimlerin nicelik ve niteliği ile ilgili görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin ÖBA'da sunulan eğitim içeriklerine ilişkin görüşleri temalara göre analiz edilmiş ve Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** ÖBA Platformundaki Eğitimler

Tema	Alt tema	Katılımcılar	f
	Sınıf içi uygulamalı eğitimler	1, 4	2
	Ders temaları ile ilgili belgesel	8, 10	2
Sınıf öğretmenliği alan eğitimi	Sınıf öğretmenliğine yönelik eğitimler	2	1
	Hızlı okuma	5	1
	Çevrim içi etkinlikler	11	1
Eğitim bilimleri	Eğitim koçluğu	1, 7, 8, 15	4



	Teknoloji araçları kullanım eğitimleri	4, 6, 11, 13	4
	Öğretmenlik uygulaması	11	1
	Öğretim yöntem ve teknikleri	14	1
	Çağdaş öğrenme modelleri	14	1
	Yaşam becerilerine dönük eğitimler	12	1
	Kültürel eğitimler	13	1
	Hobi eğitimleri	13	1
Genel kültür	Origami	2	1
	Meslek tanıtımları	2	1
	Drama	5	1
	Yabancı dil eğitimleri	3	1

Öğretmenler ÖBA platformunda alan eğitimleri, eğitim bilimleri ve genel kültüre yönelik eğitimler istemişlerdir.

### Sınıf öğretmenliği alan eğitimi

Öğretmenlerden 7'si platformda sınıf öğretmenliği alan eğitimi istemektedir. Öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Eğitimler olarak çıkış konuları güzel, ancak yüzeysel olarak kalabilen alanlar var. İçerik üretilirken branş bazlı olsa daha etkileyici ve kalıcı olabilir (K2), Web2.0 içerik üretimi, sınıf içi etkinlik, program, uygulama eğitimleri olmasını isterim (K4), Belgeseller eklenebilir (K8), Reklamsız belgeseller eklenebilir (K10), Eğitim içerikleri zengin bir çeşitliliğe sahip fakat öğretmenlik uygulamalarına da yer verilmesi çok etkili olabilir (K11)...”

### Eğitim bilimleri

Öğretmenlerden 9'u platformda eğitim bilimleri alanında eğitim istemektedir. Öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Eğitim koçluğu (K7), Eğitim koçluğu olabilir (K8), Mesleki eğitimler zaten var. Bunu yanında çeşitli kültürel eğitimler ve öğretmenlerin dönem ayak uydurabilmelerine olanak sağlayacak teknolojik eğitimler de olabilir (K13), Dünyanın farklı ülkelerinde uygulanan öğretim yöntemlerinin anlatıldığı eğitimler olabilir (K14)...”

### Genel kültür

Öğretmenlerden 5'i platformda genel kültürle alakalı eğitimler istemektedir. Öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“ÖBA'da İngilizce eğitimlerinin olmasını isterdim. Hatta YDS'ye hazırlık videoları olabilir (K3), Hızlı okuma, drama (K5), Çeşitli ilgi alanlarına göre eğitimler yer alabilir (K13)...”

**3. Soru:** Öğretmenler ÖBA’da hangi eğitimlerin olmasını istemektedir?

Öğretmenlerin ÖBA platformuna yönelik görüşleri temalara göre analiz edilmiş ve Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** ÖBA Platformunun Tasarımı ve İşlevselliği

Tema	Alt tema	Katılımcılar	f
Kullanışlı ve tasarımı güzel	Platfrom kullanışlıdır.	1, 3, 4, 5, 6, 9, 11, 12, 14	9
	Platfrom güzel tasarlanmış.	1, 3, 12	3
	Platforma erişim kolaydır.	9, 11	2
Geliştirilmeli	Eğitimler sürekli olarak eğitime açık olmalı	7, 8, 15	3
	Platform geliştirilmelidir.	10, 13	2
	Yeteri kadar ilgi çekici değildir.	2	1

Öğretmenlerin ÖBA platformuna ilişkin görüşleri kullanışlı ve tasarımı güzel, platform geliştirilmeli olmak üzere iki tema altında ifade edilmiştir.

**Kullanışlı ve tasarımı güzel**

Öğretmenlerden 9’u platformu kullanışlı ve tasarımını da güzel bulmaktadır. Öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Tasarım ve kullanılabilirliği iyi düzeyde (K1), ÖBA platformunun tasarımını uygun buluyorum (K3), Kullanımı ve erişimi kolaydır (K9), ÖBA içeriklerine ulaşmakta zorlanmıyorum, bu yüzden kullanışlı (K11)...”

**Platform geliştirilmeli**

Öğretmenlerden 5’i platformda genel kültürle alakalı eğitimler istemektedir. Öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Eğitimlerin sürekli olmasından ziyade geriye dönük ulaşılabilir olmasının daha faydalı olacağını düşünüyorum (K8), Çağın gerekliliği olduğunu düşünüyorum. Geliştirilmesinde fayda var (K10), Arayüz olarak oldukça iyi ancak sosyal medya hesapları kadar ilgi çekici olmaması kullanım konusunda eksi yönleri. Anlık meslek tanıtımları, origami etkinlikleri, platformu kullanmaya teşvik edici içerikler olsa daha etkin kullanım sağlanabilir (K2)...”

**4. Soru:** Farklı ÖBA’daki eğitimlerin sınıf öğretmenliği alan bilgisi, eğitim bilimleri, genel kültür ve diğer alanlara göre sayı dağılımı nasıldır?

ÖBA platformundaki eğitimler temalara göre analiz edilmiş ve Tablo 5’te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** ÖBA Platformunun Tasarımı ve İşlevselliği

Tema	Alt tema	f
Sınıf öğretmenliği alanı	Matematik eğitimi	2
	Yazma eğitimi	2
	İngilizce Eğitimi	2
Eğitim bilimleri	Rehberlik	15
	Ölçme ve değerlendirme	4
	Yönetimsel beceriler semineri	4
	Oyun terapisi	4
	Öğretim becerilerinin geliştirilmesi	2
	Taslak ders kitabı inceleme ve değerlendirme semineri	3
	Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik süreci semineri	2
	Kapsayıcı eğitim semineri	2
	Gelişim ve öğrenme	2
	Teknoloji araçlarının kullanımı	1
Genel kültür	Satranç eğitimi	25
	Enstrüman eğitimi	10
	İklim değişikliği ve çevre eğitimi semineri	8
	Okuma kültürü	8
	Drama eğitimi	6
	Türk mangalası eğitimi	5
	Sosyal medya kullanımı ve iletişimi	2
	İlk yardım semineri	1
Bilgisayar öğretmenliği	2	
Diğer branş	Okul öncesi eğitimleri	13
	Matematik öğretmenliği alan eğitimleri	7
	İngilizce eğitimleri	7
	Müzik eğitimi	4
	Farklı konulardaki eğitim içerikleri	4
Diğer Eğitimler		25

Öğretmenlerin ÖBA platformundaki eğitimleri sınıf öğretmenliği alan eğitimi, eğitim bilimleri, genel kültür, diğer branş ve diğer eğitimler temaları altında sınıflandırılmıştır.

### Tartışma ve sonuç

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu ÖBA'nın faydalı olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlere göre bu platform onların mesleki bilgi ve becerilerini artırmakta ve genel kültür düzeylerini yükseltmektedir. Öğretmenler uzaktan eğitim yolu ile hizmet içi eğitimlerin yapılmasının günümüzün bir gereksinimi olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanında eğitim içeriklerinin ve uygulamaya dayalı eğitimlerin yetersiz olduğu bu platformun ve eğitim içeriklerinin nicelik ve nitelik yönünden geliştirilmesini önermişlerdir.

Öğretmenler ÖBA'da sınıf öğretmenliği alanına yönelik uygulamalı eğitimler olmasını ve çevrim içi etkinlik temelli eğitimler olmasını talep etmiştir. Bunun yanında okuma becerilerinin gelişimi için hızlı okuma eğitimlerinin olmasını istemişlerdir. Öğretmenler eğitim koçluğu, teknoloji araçları kullanım eğitimleri, öğretmenlik uygulaması, öğretim yöntem ve teknikleri, çağdaş öğrenme modelleri gibi eğitim bilimleri konularında bilgilerini artırmak istedikleri anlaşılmıştır. Genel kültür konularında ise yaşam becerilerine dönük eğitimler, kültürel eğitimler, hobi eğitimleri, origami, meslek tanıtımları, drama ve yabancı dil eğitimlerinin platformda olmasını istemişlerdir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ÖBA platformunun kullanışlı oluşunu ve tasarımını beğenmekle beraber geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Platforma erişimin kolay olması tercih edilebilirlik düzeyini arttırmaktadır.

ÖBA'daki eğitimler incelendiğinde eğitimleri beş ana temada gruplamak mümkündür. ÖBA'daki eğitimlerin büyük çoğunluğunu eğitim bilimleri ve genel kültür alanlarındaki eğitimler kapsamaktadır. Platformdaki sınıf öğretmenliği açısından incelendiğinde sınıf eğitimi açısından çok kısıtlı olduğu ortaya çıkmıştır.

ÖBA platformunda 168 eğitim yer almaktadır. Alan dağılımlarına göre incelendiğine bu eğitimlerin çoğu sınıf öğretmenliği branşı dışındaki branşlarla ilgilidir. Daha çok eğitim bilimleri ve genel kültüre yönelik eğitimlerin yer aldığı platformda sınıf öğretmenliği alanına ilişkin eğitimler sınırlı kalmıştır. Bir öğretmenin genel kültür ve eğitim bilimleri bilgilerine sahip olması beklenmekle beraber alan bilgisinin de yüksek olması gerekmektedir. Bu bağlamda ÖBA'daki sınıf öğretmenliği ile ilgili eğitimlerin hem çeşitliliğinin hem de sayısının ilgili branştaki öğretmenler için yetersiz kaldığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim taleplerini karşılamaktan uzak kalan bu platformdaki eğitimlerin ilgili branşın ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde güncellenmesi gerekmektedir. Nitekim lisans döneminde eksik kalabilen bilgi ve becerilerin tamamlanabilmesi ve güncel alan bilgilerinin takip edilmesi için hizmet içi eğitimler son derece önemlidir.

Geçmiş yıllarda farklı fakülte mezunlarının sınıf öğretmeni olarak istihdamı dikkate alındığında bu öğretmenlerin sınıf öğretmenliği alanına ilişkin daha çok eğitime ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Bu durum göz önüne alınarak alan bilgileri yetersiz olan öğretmenlere yönelik alan eğitimleri tasarlanmalıdır. Ayrıca 2018 yılında sınıf öğretmenliği lisans programı güncellenmiştir (YÖK, 2018). Güncellenen bu program ile aday öğretmenlere yeni bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmıştır. Bu durum göz önüne alındığında meslekteki sınıf öğretmenlerinin de güncellenen bilgileri öğrenmeleri için bu platforma yeni eğitimlerin ve kursların eklenmesi gerekebilir. Böylece platform ile öğretmenlerin yeterliklerini artırması desteklenebilir.

Bu araştırmada ÖBA'daki eğitim bilimleri ile ilgili eğitim içeriklerinin; eğitim yönetimi, rehberlik, öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, uzaktan eğitim, aday öğretmen yetiştirme, duygu eğitimi, pedagoji, sınıf yönetimi ve öğretmen kariyer basamakları ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Platformdaki bu eğitimlerin eğitim bilimleri derslerini kapsadığı görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim bilimlerine ilişkin hizmet içi eğitim taleplerini ÖBA platformu üzerinden kısmen karşılamaları mümkündür.

Salgın sürecinde eğitimin uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesi nedeniyle öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerine ihtiyaç duydukları söylenebilir (Bozkurt, 2020; Dilekçi, 2022; Sözen, 2020; Turgut, 2012). Platform incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinin yürütülmesine ilişkin eğitim

içeriklerinin mevcut olduğu görülmektedir. Bununla beraber salgın sürecinde teknolojik araç ve gereçler üzerinden eğitimin yürütülmesi ile ÖBA'da çok daha fazla dijital becerilerin gelişimine yönelik hizmet içi eğitimler planlanmıştır.

ÖBA'daki içerikler alan eğitimlerine göre sınıflandırıldığında en çok öğretim teknolojileri ve bilgisayar uygulamalarına yönelik dersler vardır. Millî Eğitim Bakanlığı 'da her branştan öğretmenin görev yaptığı düşünüldüğünde hizmet içi eğitimlerde çeşitliliğin artırılması gerekir. Alanyazın incelendiğinde sınıf öğretmenleri (Karadağ, 2015; Serin ve Korkmaz, 2014; Şahin, 2013; Uçar vd., 2007), Türkçe öğretmenleri (Dilekçi, 2022), okul öncesi (Şen, 2011), fizik (Gönen ve Kocakaya, 2005), biyoloji (Öztürk Akar, 2007), coğrafya (Babacan ve Özey), müzik (Öztürk ve Öztürk, 2019), 2016 ve çeşitli branş öğretmenlerinin (Cemaloğlu vd., 2018) hizmet içi eğitim ihtiyaçları olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan yol çıkılarak ÖBA platformundaki eğitim içerikleri geliştirilebilir.

Öğretmenler arasında hizmet içi eğitimlerin doğru yürütülemediğine dair olumsuz bir görüş vardır (Gül ve Aslan, 2009; Karasolak vd. 2013; Uçar ve İpek, 2006). Ayrıca hizmet içi eğitimlerin kontenjanları yetersiz kalmaktadır (Öztürk Akar, 2007). ÖBA'daki bazı eğitimlerde kontenjan sınırı olmaması bu sorunun önüne geçecektir. ÖBA'nın geliştirilebilir olması, hizmet içi eğitimlerin maliyetlerini düşürmesi ve esnek bir yapıya sahip olması nedeniyle hizmet içi eğitimlerin daha kolay ve etkili yapılmasını sağlayacaktır.

Yüz yüze yapılan hizmet içi eğitimlerin maliyeti yüksektir. Öğretmenlerin merkezi hizmet içi eğitimlere katılması ciddi emek ve zaman gerektirmektedir. Tarih doğru planlanmadığında bu durum derslerin aksamasına sebep olmaktadır ve eğitim-öğretim faaliyetleri olumsuz etkilenmektedir. Bahsedilen sorunlar göz önüne alındığında ÖBA'nın bu sorunlara önemli bir çözüm sunacağı düşünülebilir. Fakat ÖBA sunu yoluyla bilgi aktarımı için ideal bir çözüm olabilirken beceri ve uygulamaya dayalı eğitimler için sınırlı kalabilir. Bunun için bilgi aktarımı gerektiren eğitimler ÖBA üzerinden, uygulama dayalı eğitimler ise yüz yüze yapılarak hizmet içi eğitimlerin verimi artırılabilir.

Araştırma sonucunda aşağıda ifade edilen önerilerde bulunulmuştur:

- ÖBA'daki sınıf öğretmenlerine yönelik eğitimlerin çeşitliliği artırılabilir.
- ÖBA'daki eğitimler sınıf öğretmenlerinin taleplerine uygun olarak yeniden düzenlenebilir.
- ÖBA'daki eğitim içeriklerinin farklı yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmesi öğretmenlerin öğrenmelerini destekleyecektir.

### Kaynakça

- Babacan, Ş. ve Özey, R. (2016). *Coğrafya öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacı*. Marmara Coğrafya Dergisi, 0(33), 1-24. <https://doi.org/10.14781/mcd.17180>
- Baskan, H. (2001). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin hizmetiçi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algı ve beklentileri* (Denizli ili örneği) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Bozkurt, A. (2020). *Koronavirüs (covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: yeni normal ve yeni eğitim paradigması*. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6(3), 112-142.

- Cemaloğlu, N., Kukul, V., Üstündağ, M. T., Güneş, E. ve Arslangilay, A. S. (2018). *Eğiticilerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi: Bilecik ili örneği*. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 399-420. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13186>
- Dilekçi, A. (2022). *Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları*. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 186-197. <https://doi.org/10.17556/erziefd.981621>
- Ergin, İ., Akseki, B. ve Deniz, E. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları*. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 55-66.
- Gönen, S. ve Kocakaya, S. (2006). *Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi*. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 37-44.
- Gül, T. ve Aslan, N. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin küreselleşme, toplumsal gelişme ve hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşleri*. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 881-894.
- Gültekin, M. ve Çubukçu, Z. (2008). *İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri*. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 185-201.
- Gültekin, M., Çubukçu, Z. ve Dal, S. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinin eğitim-öğretimle ilgili hizmet içi eğitim gereksinimleri*. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 131-152.
- Karadağ, R. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri*. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 33-50. <https://doi.org/10.17679/iuefd.16380134>
- Millî Eğitim Müdürlüğü (MEB). (1988). *Hizmet içi eğitim, kuruluş, gelişme, faaliyetler 1960-1987*. MEB
- Miles, B. M. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Sage Publisher.
- Öztürk Akar, E. (2007). *Biyoloji öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ve gözlemlenen bölgesel farklılıklar*. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 68-79.
- Öztürk, G. ve Öztürk, Ö. (2019). *Müzik öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları (Tokat ili örneği)*. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 1921-1934. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3001>
- Serin, M. K. ve Korkmaz, İ. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının analizi*. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 155-169.
- Sözen, N. (2020). *Covid 19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları üzerine bir inceleme*. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 302-319.
- Şahin, Ü. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bir model önerisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Şen, B. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları üzerine bir araştırma (Uşak ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Turgut, S. (2012). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının saptanması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Uçar, A., Başar, M. A. ve Hamarat, S. (2007). *Çanakkale ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik istatistiksel bir yaklaşım*. *Çanakkale Araştırmaları Türk Yılığ*, 140, 103-127.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK). (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)

### 35. Muallim Cevdet” ve “Son Sadrazamlar” ekseninde İbrahim Alâattin Gövsa-Osman Ergin- İbnülemin Mahmud Kemal İnal yazışması

Hakan Behçet SAZYEK<sup>1</sup>

**APA:** Sazyek, H. B. (2023). Muallim Cevdet” ve “Son Sadrazamlar” ekseninde İbrahim Alâattin Gövsa-Osman Ergin- İbnülemin Mahmud Kemal İnal yazışması *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 587-611. DOI: 10.29000/rumelide.1316211.

#### Öz

İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığında Oe.Yz.0001782 numarasıyla kayıtlı olan ondokuz sayfalık bir tomar-belge, İbnülemin Mahmud Kemal İnal ile İbrahim Alâattin Gövsa dostluğuna ilişkin fikir verirken o dönemdeki edebî faaliyet ve entelektüel ortam ile bu ortamdaki ilişkilere dair de bilgi vermektedir. Bu tomarda ondört mektup ve bir haşiyeye bulunmaktadır. İki gruba ayrılan mektuplardan ilk yedisi 20 Ekim 1937- 4 Haziran 1938 arasına aittir. Bunların dördü İbrahim Alâattin Gövsa'nın Osman Ergin'e; diğer üçü ise İbnülemin Mahmud Kemal İnal'ın Gövsa'ya yazdığı mektuplardır. 8-14 numaralı mektuplar ise 7 Aralık 1942 ve Ocak 1944 arasında, Gövsa ve İnal arasında iletilmiştir. İlk grubu oluşturan yedi mektubun odak noktası Muallim Cevdet'tir. Osman Ergin'in hazırladığı bir anma kitabı vesilesiyle mektuplara konu olan Muallim Cevdet, özel hayatına ve kişiliğine ait özellikleriyle de gündeme getirilir. İkinci gruptaki mektuplar ise, iki dost mektuplaşması şeklinde başlayıp iki biyografistin çekişmeli yazışmasına evrilmektedir. Bu mektuplarda Gövsa'nın Meşhur Adamlar ve İnal'ın Son Sadrazamlar adlı eserlerinin yazılış evresine ait önemli bilgiler bulunmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Mektup, İbrahim Alâattin Gövsa, İbnülemin Mahmud Kemal İnal, Muallim Cevdet, Osman Ergin

#### İbrahim Alâattin Gövsa-Osman Ergin-İbnülemin Mahmud Kemal İnal Correspondence on the “Muallim Cevdet” and “Son Sadrazamlar”

#### Abstract

A nineteen-page scroll-document registered in the Atatürk Library of the Istanbul Metropolitan Municipality with the number Oe.Yz.0001782 gives an idea about the friendship of Ibnulemin Mahmud Kemal Inal and İbrahim Alâattin Gövsa, while also giving information about the literary activity and intellectual environment at that time and the relations in this environment. In this scroll are fourteen letters and an annotation. The first seven of the letters, which were divided into two groups, belonged to the period between October 20, 1937 and June 4, 1938. Four of them are letters written by İbrahim Alâattin Gövsa to Osman Ergin and the other three are letters written by İbnülemin Mahmud Kemal İnal to Gövsa. Letters 8-14 were transmitted between December 7, 1942 and January 1944, between Gövsa and İnal. The focus of the seven letters that make up the first group is Muallim Cevdet. On the occasion of a memorial book prepared by Osman Ergin, Cevdet is also brought up with his personal life and personality. The letters in the second group start as two friendly correspondence and evolve into the contentious correspondence of the two biographers. These letters

<sup>1</sup> Prof. Dr., Kocaeli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Edebiyatı ABD (Kocaeli, Türkiye), hakansazyek@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0088-0178 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 27.04.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316211]

contain important information about the writing phase of Gövsa's *Meşhur Adamlar* (Famous Men) and İnal's *Son Sadrazamlar* (Last Grand Viziers) works.

**Keywords:** Letter, İbrahim Alâattin Gövsa, İbnülemin Mahmud Kemal İnal, Muallim Cevdet, Osman Ergin

## Giriş

İbnülemin Mahmud Kemal İnal (1871-1957), ülkesinin geçirdiği çok önemli, hayatî olayları ve gelişmeleri barındıran yıllarda ömür sürmüş önemli bir kültür insanıdır. 1889'dan itibaren pek çok devlet görevi üstlenmiş olan İbnülemin, özellikle devlet arşiv belgelerinin düzenlenmesinde ve korunmasında büyük çabalar göstermiştir. Osmanlı Devleti'nin kıymetler manzumesinden Türkiye Cumhuriyeti'nin değerler dizisine geçişin sancılı süreci içinde önemli görevler üstlenen İbnülemin Mahmud Kemal, Osmanlı/Doğulu/muhafazakâr kimliği ve kişiliğiyle yazdığı pek çok eserle, Osmanlı'nın yüzyıllar içinde yarattığı zengin kültürel yapının âdeta belleği olmuştur. İnal bu yönüyle, söz konusu zengin yapıyı Cumhuriyet dönemine taşımanın çabasını göstermiş, bu yolda özellikle arşiv-müze çalışmalarının yanında biyografi türündeki yayınlarıyla da kültürel sürekliliği sağlayan bir kişi olarak kültür ve edebiyat tarihimizdeki önemli yerini almıştır<sup>2</sup>. İbnülemin'in, özellikle *Son Asır Türk Şairleri* ve *Osmanlı Devrinde Son Sadrazamlar* adlı devasa çalışmaları bugün de birer başvuru kaynağı konumundadır. Bir başka deyişle, İnal'ın biyografi alanında kaleme aldığı bütün eserleri, tarihî değerlerinin yanında bilimsel açıdan da önemlerini korumaktadırlar.

İbrahim Alâattin Gövsa (1889-1949), Osmanlı Devleti'nin modernleşme dönemine denk düşen yetişme çağında Hukuk Mektebinde okudu. Servet-i Fünunculara öykünerek başladığı şiir faaliyetini 1909'dan itibaren pedagojik bir temele yerleştiren İbrahim Alâattin, sonraki yıllarda çalışmalarını Batılı bir formasyon temelinde eğitim alanına yoğunlaştırdı. Cumhuriyet döneminde yeni rejimin kadroları içinde yer bulan Gövsa, uzun yıllar milletvekilliği ile yazarlığı birlikte sürdürmüştür<sup>3</sup>. O da -diğer pek çok eserinin yanında- iki mühim toplu biyografik çalışma meydana getirmiştir. *Meşhur Adamlar Hayatları-Eserleri* (1933-1936) ve *Türk Meşhurları Ansiklopedisi* (1945-1946) adlı bu eserler, bugün bilimsel kaynak olma bakımından önceliklerini yitirseler de tarihî kıymete sahiptirler.

İki isim de Osmanlı'nın başkentinde, aynı havayı teneffüs edip aynı eğitim kurumlarında öğrenim görmekle birlikte karşıt yönlerde gitmiş; biri doğulu değerleri benimserken diğeri batıya yönelmiştir. Bu bakımdan, İnal ve Gövsa, Osmanlı İmparatorluğu'nun hızla çözülen bünyesinde ve Türkiye Cumhuriyeti'nin yeni doğan varlığı içinde Doğunun ve Batımın birlikteliğini ya da ikilemini temsil eden iki entelektüeldir. Toplumsal rol, aidiyet ve yükümlülüklerindeki derin ayrıma rağmen, İnal ve Gövsa arasında bir dostluk hatta ağabey-kardeş ilişkisi kurulmuştur. Bir başka deyişle, hayat çizgileri kesişmeye çok da uygun değilmiş gibi görünse de iki kültür insanı çok iyi dost olabilmıştır.

## 1. İnal-Gövsa dostluğu

İki edip arasındaki yakınlığın ne zaman ve hangi vesileyle başladığına ilişkin elimizde bir bilgi bulunm. İbnülemin'in İbrahim Alâattin hakkındaki -ulaşabildiğimiz- ilk sözleri, *Son Asır Türk Şairleri*'nde bulunmuyor. Ona göre, "Alâüddin Bey, vatanında ve avrupada -vaktını boş geçirmeyerek- ciddi surette tahsili ilim eden ve ilminden memleketi müstefit etmeğe çalışan erbabı kemaldendir. Nezih, nazik, edip,

<sup>2</sup> İbnülemin Mahmud Kemal İnal'ın ayrıntılı biyografisi için bkz.: Akün, 2000, 249-262; Vassaf, 2009; Gürlek, 2017.

<sup>3</sup> İbrahim Alâattin Gövsa'nın ayrıntılı biyografisi için bkz.: Gürel, 1995; Çetin, 158-160.



mütevazı, kadrşinas, hayrhah bir zatı meziyyet-perverdir. Bütün âsarı şayanı istifadedir.” (İnal, 1930, 94). *Kemâlî’ş-şuarâ*’da yer verdiği edipler için pek şahsî övgü yapmayan İnal’ın, “Alâüddin Bey”in kişiliğine yönelik nitelemeleri, onun sanatkârlığıyla sınırlı kalmayıp insanî özelliklerine de genişler<sup>4</sup>. Dolayısıyla 1930 yılında kaleme aldığı bu sözler, müşkilpesent İnal’ın, İbrahim Alâattin’in dostluğuna verdiği değer için açık bir yansımasıdır, denilebilir.

İbrahim Alâattin de üstad için, *Meşhur Adamlar*’ın<sup>5</sup> 1934’ün ikinci yarısında çıkan bir fasikülünde “Bay Mahmud Kemal gerek bilgisinin nev’i, gerek şahsiyeti itibarile zamanımızda eşi kalmıyan bir ilim adamımızdır” (İbrahim Alâettin, 1935, 768) şeklinde övücü sözler ifade etmiştir. Bütün bunlardan hareketle, iki kültür adamı arasındaki dostluğun, otuzlu yıllar öncesinde filizlendiği söylenebilir.

## 2.Gövsa-Ergin-İnal Yazışması

İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığının Nadir Eserler bölümünde Oe. Yz. 0001782 numarasıyla kayıtlı olan ondokuz sayfalık bir tomar-belge, İbnülemin Mahmud Kemal İnal ile İbrahim Alâattin Gövsa dostluğunun boyutları hakkında fikir verirken aynı zamanda o dönemin edebî ve entelektüel ortamı ile bu ortamdaki ilişkilere dair de bilgi içermektedir. “İBRAHİM ALAETTİN GÖVSA” antetli kâğıtlara, bizzat Gövsa’nın çift taraflı istinsah ettiği bu tomarda kısası uzunlu ondört mektup ve bir haşiye bulunmaktadır. Bu mektuplar iki farklı zaman kesitine aittir. İlk yedi mektup 20 Ekim 1937-4 Haziran 1938 arasında kaleme alınmış olup bunların dördü İbrahim Alâattin Gövsa tarafından Osman Ergin’e yazılmıştır. Diğer üçü ise İbnülemin Mahmud Kemal İnal’ın Gövsa’ya yazdığı cevabî mektuplardır.

Bu durumda, ikili arasındaki yazışmaya, üçüncü bir kişi olarak ve dolaylı yoldan Ergin’in niçin katıldığı sorusu geliyor gündeme<sup>6</sup>. Söz konusu yedi mektup arasında dördünün Gövsa tarafından Ergin’e yazılış sebebi, 16.yüzyıl tezkirecilerinden Latifi’nin bir risalesi sebebiyledir. Ergin’e yazılan ikinci mektubun önemli bir özelliği, Gövsa’nın vaktiyle yazıp bir köşede unuttuğu “Cevdetname” adlı manzumesinin yedi beyitlik kısmını içermesidir. Dördüncü -ve Gövsa’nın istinsah ettiği tomardaki ilk- mektup İbnülemin’in, Gövsa tarafından kendisine gönderilen *M.Cevdet’in Hayatı, Eserleri ve Kütüphanesi* adlı hacimli eser hakkındaki alaysı görüşlerini içermektedir. Dolayısıyla, 1-7 numaralı mektupların odak noktası, Muallim Cevdet ve onun hakkında Osman Ergin’in derlediği anma kitabıdır. Gövsa, Ergin’e üçüncü mektubunda yeni bir bahis açar. Bunu, M.Cevdet’le ilintilendirerek yapsa da konunun onunla bağlantısı

4 İbnülemin Mahmud Kemal, *Son Asır Türk Şairleri*’nde hemen herkesten esirgediği mültefit tutumunun nadir bir örneğini, beğendiği bir başka genç edip olan “Âli Bey” için de “Hasan Âli bey, edib, nazik, kıymetli, meziyyetli gençlerdendir.” (1930, 106) sözleriyle sergiler. İbnülemin’in 1930’ların başında, Türk ve İslâm Eserleri Müzesinde müdür ve Türk Tarih Kurumu Encümeninde üye iken dile getirdiği bu duygular temelsiz değildir. Hasan Âli Yücel, otuzların ikinci yarısında emekli olduktan sonra bir ölçüde ötekileştirilen İnal’ı, Aralık 1938’de Maarif Vekili olunca yeniden devlet bünyesine kazandırır. Yücel, özellikle parti çevresinden gelen itirazlara rağmen ona önemli görevler vermiş, basımı durdurulan *Son Asır Türk Şairleri*’nin, Devlet Basımevi’nde tamamlanmasını sağlamış, dolayısıyla hocasına vefasını göstermiştir.

5 *Meşhur Adamlar Hayatları-Eserleri*, Gövsa’nın, 1933-1936 arasında 7 Gün Neşriyatı-Sedat Simavi tarafından fasiküller halinde yayımlanarak dört ciltte tamamlanan ansiklopedik bir biyografi külliyatıdır. Yerli ve yabancı olmak üzere hemen her alanda eser verip iz bırakmış kişiler hakkında özlü bilgi veren bu çalışmasından seçtiği malzemeyle 1945-1946 yıllarında *Türk Meşhurları Ansiklopedisi*’ni -yine fasiküller hâlinde- yayımlamıştır. Belki de İbnülemin’den esinlenerek giriştiği bu biyografi toplama faaliyeti sonucunda ortaya koyduğu oylumlu eserler, o yılların koşullarında çok önemli birer kaynak olmuştur.

6 Osman Nuri Ergin (1883-1961) de -İnal gibi- arşiv ve müze kurumlarının ülkemizdeki öncülerinden biridir. Özellikle İstanbul Belediyesi nezdindeki çalışmalarıyla kent tarihçiliği ve arşivciliği alanında çok önemli hizmetleri ve eserleri bulunan Ergin aynı zamanda tasavvuf, İslâmiyet, lâiklik, demokrasi, belediye konularında çalışmalar yapmış olup bu başlıklarda kurduğu geniş bir kitaplığa da sahipti. O da İbnülemin gibi biyografi yazarlığı da yapmıştı (Örneğin bkz.: Ergin, 1937). Bugünkü adı İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığı olan İstanbul Belediye Kütüphanesinin 1939’daki kuruluşunda büyük katkısı olan Ergin, bütün kitaplarını bu kuruma bağışlamıştı. Osman Nuri Ergin’in ayrıntılı biyografisi için bkz.: Sayar, 1995, s.297-298; Yılmaz, 2015.

pek yoktur: Muğla'da yaşayan eski Nablus kadısı Ali Kemal Bey, elinde bulunan, Latifî'nin<sup>7</sup> *Fusûl-i Erbaa*<sup>8</sup> adlı bir risalesini ya Gövsa'ya ya da İbnülemin'e hediye edilmesi için 7 *Gün* dergisine göndermiştir. Risaleyi alan Gövsa mizahî bir yazıyla onu üstada gönderir. Fakat asabî mizaçlı İnal oldukça kızar ve konuyu yine Muallim Cevdet'e getirir. Bu bağlamda, risalede işlenen ve “dönem, mevsim, ara” anlamlarında kullanılan “fasıl” ı diline dolayan üstad sarkastik bir manzume kaleme alır.

İbrahim Alâattin'in Osman Ergin'e yazdığı mektuplar arasında -7 numaralı- mektubun ayrı bir yeri vardır. İbnülemin'e çok derin bir saygı duyan ve bunu her fırsatta dile getiren Gövsa, bu mektupta İnal'ın dedikodusunu yapan, üstelik onun hakkında fena sözler söyleyen bir kişidir. Çalışmaya esas olan bu tomardaki satırlarda İbnülemin'in de kötü sözlerine, hatta küfürlerine rastlıyoruz. Üstelik o, artık ölmüş olan Muallim Cevdet hakkında söylemektedir bunları. Bu durum, insanî açıdan ne kadar olumsuz olsa da İnal'ın, M. Cevdet hakkındaki düşünceleri kendi içinde tutarlıdır. Dolayısıyla, üstad, merhum Cevdet'e hep aynı duyguları beslemektedir ve bunu da ifade etmektedir. Oysa Gövsa'nın hiç değilse bu mektubundaki duyguları, İnal'a bakış açısı, gösteregeldiğinden bir hayli uzaktır ve şaşırtıcıdır. Çünkü hem kendi seçkin kimliğiyle hem de İnal'a olan saygısıyla çelişir.

8-14 numaralı mektuplar ise 7 Aralık 1942 ve Ocak 1944 arasında kaleme alınmıştır. Gövsa'nın bir bayram tebrikiyle başlayan bu ikinci serinin odak noktası ise İbnülemin'in *Son Sadrazamlar* adlı eseridir. Gövsa'nın, mizahî bir anlatımla kaleme aldığı bir bayram kutlamasıyla başlayan bu ikinci dizi karşılıklı latifelerle sürerken Gövsa, üstadın isteği üzerine, anılan eserin bir yeri hakkında eleştirilerini/görüşlerini sıralar. Bu eleştiriler, biyografileri yazılmış birkaç paşa ile ilgili belgelerin maddelerde kullanım şekli üzerinde yoğunlaşmaktadır. Gövsa, bir hata olarak gördüğü hususları, İbnülemin'i gücendirmemek için, *Son Sadrazamlar*'ın müsvedde nüshasını yazıya geçiren meçhul bir “müstensih”e yükler. Dolayısıyla, ona göre, yazıcı tarafından yapılan hatalar İnal'ın denetimi dışında kalarak basılı metne de geçmiştir. Gövsa, eleştirilerinin sonunda o müstensihin bütün bu yönleri üstaddan sorması hâlinde mutlaka doğru bilgiyi öğrenmesinin kesin olduğu ifadesine yerir.

Gövsa'nın bu bağlamda bir diğer eleştirisi, İnal'ın bir süre önce kendisinden aldığı birkaç belgeyi *Son Sadrazamlar*'da kullanmasına rağmen kaynak göstermemiş olmasınadır. Gövsa bu noktayı da anlayışla karşıladığını “evvelki yaz, Büyükada'da mezkûr varakalar istiare buyurulur ve sıraları geldikçe kitapta bendenizden alınmış olduklarının tabiatıyla ve mutlaka zikredileceği vaad ve taayyün edilirken” (12.mektup/hamiş) meçhul müstensihin yanlarında bulunmayışını gerekçe göstererek ifade etme gereği duyar. Aslında, Gövsa'nın bu mektuptaki eleştirilerinin ardında üstadının akademik vefasızlığı bulunmaktadır. “Meçhul müstensih” de sitemini, İnal'ı kırmadan ifade etmek için bulduğu bir çözüm yoludur.

Gövsa'nın aldığı bütün gönül alıcı önlemlere rağmen İbnülemin'in bu dolaylı ve duygusal eleştirilere cevabı çok sert ve yine duygusal olmuştur. Eserlerini hiçbir zaman başka bir kişiye yazdırmadığını, dolayısıyla herhangi bir “müstensih”i olmadığını vurgular. Ayrıntılı gerekçelerle Gövsa'nın iddialarını bütünüyle reddeden İnal, onu, böylesine davranarak uzun yıllara dayanan bir dostluğu bitirmeye çalışmakla itham eder.

Gövsa da -tomardaki mektupların sonuncusu olan- cevabında, üstadını gücendirdiği için çok üzüldüğünü öncelikle belirtse de iddialarını yineler. Eleştirilerini bir meçhul müstensih'e yükleyişini de, İnal'ın, *Son Asır Türk Şairleri*'nin basımı sırasında kimi münasebetsizliklerine üzüldüğünü söylediği bir

<sup>7</sup> Latifî (ö.1582) 16.yüzyıl şairi ve tezkire yazarı. Biyografisi için bkz. Sevgi,111-112.

<sup>8</sup> *Fusûl-i Erbaa*, dört mevsimin güzelliklerini işleyen bu eser, *Münâzara-i Latifî* adıyla 1871'de basılmıştır.

kişiyi hatırlayıp yine onun işbaşında olduğunu düşünerek gerekçelendirir. Gövsa, elindeki belgelerin sahilliği üzerinden görüşlerinde ısrarlı olsa da üstadı yumuşatma tutumunu mektubunun geneline yaymayı ihmal etmez.

## Sonuç

Atatürk Kitaplığı’nda bulunan ondokuz sayfalık bir elyazması tomar, 1937-1938 ve 1943-1944 yıllarında İbrahim Alâattin Gövsa, Osman Ergin ile İbnülemin Mahmud’un ondört mektubunu içermektedir. Asıl yazışma Gövsa ve İnal arasında olmakla birlikte, Ergin de kendisine yazılan dört mektupla yazışmanın tarafları arasına girer.

Bizzat Gövsa tarafından istinsah edilerek dosyalanmış olmaları, mektupların belli odak noktası çevresinde yazıldığını göstermektedir ki, kendi içinde iki gruba ayrılan mektuplarda -bu çalışmanın başlığına da taşındığı üzere- ana konular Muallim Cevdet ile *Son Sadrazamlar*’dır. Ayrıca farklı meseleler işlense de merkezde hep bu iki konu vardır.

Mektupların genel özelliği, oldukça ağır bir üslûpla kaleme alınmış olmalarıdır. İki yazar da Osmanlı Türkçesinin bütün imkânlarından yararlanır gibidir bu mektuplarda. Dönemin, dilde sadeleşme sürecini de kapsadığına dikkat edilirse Türkçenin güncellenen durumu hemen hiç yansımaz satırlara. Hatta İbnülemin’in cevabî bir mektubundaki ““yüksek katınıza sunulmuştur.” ne demektir? Ben apartman mıyım? Yoksa yangın kulesi miyim? “Eserin önsözünde” nasıl sözdür? Bu söze “arka” söz kakkahalarla gülmez mi?” sözleri, onun sadeleşme sürecine mesafeli duruşunun yansımasıdır. Bu bağlamda şunu da belirtmek gerekir ki, ağır üslûplu mektupların söz dağarcığına yer yer günlük dil kullanımları, hatta, sövgü ve küfür de sızır.

Mektuplardaki bir başka nokta, kültür tarihimizde önemli ve saygın birer yeri olan kişilerin günlük ve özel yaşantılarına ilişkin ayrıntıların, bilinmeyen yönlerine yönelik iddiaların varlığıdır. İnal’ın, Muallim Cevdet’in kimi yönlerine dönük imaları; Gövsa’nın, İbnülemin’in ev içi yaşantısına ve kişiliğine dair dokundurmaları dikkat çekicidir. Bu bakımdan, mektup türünde, sonradan ve uzaktan yapılan değerlendirmelerde pek yer verilmeye(bile)n günlük yaşam ayrıntılarına geniş yer verilebildiği gerçeği, bu dosyadaki örneklerinde de ortaya çıkmaktadır. Bu sayede kişilerin, ilişkilerin ve olayların bilinmeyen ya da üzerinde durulmayan yönleri de belirginleşebilmektedir, ki tomarın barındırdığı satırlarda bunun çokça yansımasını görüyoruz.

Son üç mektup, iki dosttan çok iki biyografistin yazışması şeklindedir. Ellerindeki biyografik materyalin kullanımı ve paylaşımı noktasında hesaplaşan Gövsa’nın ve İnal’ın, çalışmalarını ciddiyetle yaptıklarını gösteren bu satırlar, iki dostun, zaman zaman meslekî gereklilikler sebebiyle iki rakibe de dönüşebildiğini gösteriyor. Ancak, asıl vurgulanması gereken şu ki, bu mektuplar, okuru *Meşhur Adamlar* ile *Son Asır Türk Şairleri* adlı devasa çalışmaların mutfağına indirmekte, anılan eserlerin hazırlanışındaki küçük ama önemli ayrıntılardan birkaç kesit sunmaktadır.

İbrahim Alâattin Gövsa’nın istinsah ettiği tomardaki mektuplar, İbrahim Alâattin Gövsa, Muallim Cevdet, Osman Ergin ve İbnülemin Mahmud Kemal İnal hakkında yeni ve önemli biyografik ve bibliyografik bilgiler ile iddialar da içermektedir.

### Kaynakça

- Aksoy, H. (2007). Nûri Bey, Bolâhenk. *İslâm Ansiklopedisi* (C.33, s.264). içinde TDV.
- Akün, Ö. F. (2000). İbnülemin Mahmud Kemal. *İslâm Ansiklopedisi* (C.21, s.249-262). içinde TDV.
- Aydar, H. (2020). Muavvizeteyn. *İslâm Ansiklopedisi*, (C.30, s.334-335). içinde TDV.
- Bayraktar, M.F. (1995), Baltacıoğlu, İsmayıl Hakkı. *İslâm Ansiklopedisi*, (C.5, s.36-38). içinde TDV.
- Bilkan, A.F. (1997). *Nabî Divanı* (C.2). İstanbul: MEB.
- Çetin, A. (1996). Gövsa, İbrahim Alâeddin, *İslâm Ansiklopedisi* (C.14, s.158-160). içinde TDV.
- Çetinkaya, Z. (1990). *Halil Nihad Boztepe'nin Hayatı, Eserleri ve Fikirleri*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Konya.
- Enginün, İ. (2020) Cunbur, Fatma Müjgân. *İslâm Ansiklopedisi* (C.Ek.1, s.272-273) içinde TDV.
- Ergin, O. (1937). *M.Cevdet'in Hayatı, Eserleri ve Kütüphanesi*, İstanbul: Bozkurt Basımevi.
- Es, H.F. (1943). İbnülemin Mahmut Kemal. *Yedigün* (C.21, S.537, 21 Haziran 1943, s.11) içinde.
- Gürel, Z. (1995). *İbrahim Alâettin Gövsa*, Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Gürlek, D. (2017). *İbnülemin Mahmud Kemal İnal- Cumhuriyet Devrinde Bir Osmanlı Efendisi*, İstanbul: Kubbealtı.
- İbnülemin M.K. (1930) *Son Asır Türk Şairleri* (Cüz 1). İstanbul: Türk Tarih Encümeni.
- İbrahim A. (1934). İbnül'emin Mahmud Kemal. *Meşhur Adamlar* (C.2, 1934, s.768-769) içinde Yedi Gün.
- İbrahim A. (1933). Emin Paşa. *Meşhur Adamlar*, (C.1, 1933, s.400) içinde Yedi Gün.
- İnal, İ.M.K. (1999). *Son Asır Türk Şairleri* (C.I). Ankara: AKM.
- İnal, İ.M.K. (2002). *Son Asır Türk Şairleri* (C.IV). Ankara: AKM.
- Kalkışım, M. (1994). *Şeyh Gâlib Divanı*. Ankara: Akçağ.
- Kolçak, S. (1968) *İ.H.Baltacıoğlu-Eğitimin Felsefesini Yapan Pedagog*, İzmir: Ege Üniversitesi.
- Mevlâna C.R. (1982). *Rubailer*. çev.: Abdülbaki Gölpınarlı. Ankara: Ajans-Türk.
- Onan, N.H. (1989). *İzahlı Divan Şiiri Antolojisi*. İstanbul: MEB.
- Ömer H. (2022). *Dörtlükler-Rubailer*, çev.: Sabahattin Eyüboğlu (33.b). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Sayar, G. (1995). Ergin, Osman Nuri. *İslâm Ansiklopedisi* (C.11, s.297-298) içinde TDV.
- Sevgi, A. (2003) Lâtîfî, *İslâm Ansiklopedisi* (C.27, s.111-112) içinde TDV.
- Turan, L. (1998). *Yenişehirli Avnî Bey Divanı'nun Tahlili*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Uzun, M.İ (1992) Boztepe, Halil Nihat. *İslâm Ansiklopedisi*, (C.6, s.322-323) içinde TDV.
- Vassaf, H. (2009). *Bir Eski Zaman Efendisi İbnülemin Mahmud Kemâl- Kemâlül'l-Kemâl* İstanbul: Dergâh.
- Yılmaz, M. (2015). *Osman Nuri Ergin Hayatı ve Eserleri*, İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi.

### Ek

#### 1. Metinler

**[1.] Bay Mahmud Kemal İnal tarafından yazılan meşhur mektûb-ı nezâhet-üslûbun suretidir:**

Mübtelâ-yı rüyet-i zeker, bir muallim-i acîb-i derbeder olduğunu zâtüâliniz gibi vâkıf-ı nîk ü bed bir merd-i ferdden işittiğimiz müteveffâ-yı dermend hakkında yazılan ve masrafı belediyenin tanzifat bütçesinden verilerek tab' edilen (yedi) kıyye-i atıka ağırlığındaki eser-i hayret-güsteri<sup>9</sup> getirdiler, gördüm.

Makâle-i meddâhânenizin<sup>10</sup> tepesine benim ismimi koymanızın<sup>11</sup> ne maksada müstenid olduğunu keşfettim. Memduhunuz olan muallim-i garîb, yahud muğlim-i acîb, nasıl hoş-lehçe şakirdlerinin pîşini görmek istiyor ise zât-ı üstâdânenizin de bizim gibi mütekâidîn<sup>12</sup>-i hoş-rûyâneden olan yaşlı başlı talebeniz hakkında o istekte bulunduğunuz anlaşılıyor. Müddet-i ömrümüzde böyle bir isteğe maruz olmadığımız halde bu yaştan sonra baştan çıkarılmak istenildiğimize karşı engüşt-i batn ile hem-âvâz olarak "şaştım da kaldım bu işe" türküsünü terennüm etsek ne buyurursunuz?

Adadan<sup>13</sup> indiniz mi? İndiniz ise nereye bindiniz? Arayıp sormak vazifesi bâ-berât-âlî uhdemize mahsus imiş gibi biz arayıp sormağa mecburuz.

Makaleler istediniz, bir daha arayıp sormadınız. İyi ki size uyup da yazmadım. Bizim eser-i gayr-ı muteber hakkında bir makale yazacağınızı söylüyordunuz. O niyeti ada kabristanına mı gömdünüz? Aramak şanıdan olmayan hazret-i Nihad'a<sup>14</sup>, hanımefendiye, çocuklara selâmlar, serzenişler.

20 Teşrîn-i evvel [Ekim] 1937

İnal

[2.] Muhterem Osman Beyefendi,

11 Teşrîn-i sâni [Kasım] 1937

"Üzkürü mevtâküm bi'l-hayr"<sup>15</sup> emrine iktiza ve Cevdet merhum hakkında ancak bu kadarcık söylemekle iktifa buyuran ve Süleyman Nazif'in tabiriyle fazlı faslından, faslı fazlından baskın olan üstadımız İbnülemin-i nezâhet-karîn hazretlerinin tezkeresi suretini emriniz vechile bâlâyaya yazdım. Onu kopye ederken biraz hicab duyduysa da Cevdet merhumun bazı defa gözlerine ârız olan gayr-ı tabîi arzuların üstadımızın dilinden hiç eksik olmayan bir vesîle-i hazz u itmi'nân olduğunu düşünerek ötekinde olduğu gibi bu zatta da şu hâl ü kâlin yine bir fazilet tezahürü şeklinde izahı mümkündür diye müteselli oldum. Malûm-ı âlîleri olduğu üzere bunların eşkâlini milyona çıkarırlar vardır. Nev-i âlîleri şahıslarına münhasır olmak itibarıyla iki zatın mümaseletini bu mektuplar da teyid ediyor.

<sup>9</sup> Osman Nuri Ergin'in "İstanbul Vilayeti Mektupcusu" sıfatıyla "derleyip topla"arak yayına hazırladığı *Muallim M.Cevdet'in Hayatı, Eserleri ve Kütüphanesi* ["İstanbul Belediyesi tarafından bastırılmıştır" notuyla], Bozkurt Basımevi, İstanbul, 1937, 748 s..

<sup>10</sup> Bu kitabın üçüncü bölümü, Muallim Cevdet'i tanıyan kişilerin onun hakkındaki yazılarını kapsamaktadır. İbrahim Alâattin Gövsa, 26.sıradaki yazısına, Darümuallimin'de sekiz yıl birlikte görev yaptığı Muallim Cevdet [İnançalp; 1883-1935]'i överek başlasa da sonraki pasajlarda sürekli olarak onun "muvazenesizlik"lerle dolu meslek hayatından örnekler verir ve onda "Freud'un izah ettiği bazı ruh dalâletleri" (Ergin, 1937, 544) bulunduğunu ekler. İbnülemin, "makale-i meddâhâne" sözünü burada ironik kullanıyor. Ayrıca, Gövsa'nın belirsiz bıraktığı "dalâlet" ifadesini, İbnülemin, aynı mektubunun izleyen satırlarında eşcinsellik imalarıyla açıklayacaktır.

<sup>11</sup> İbrahim Alâattin Gövsa, yazısına, "Süleyman Nazif'in İbnülemin Bay Mahmut Kemal için söylediği: *Ne kendi kimseye benzer, ne kimse kendisine* mısraı M. Cevdet hakkında da tekrar edilebilir." (Ergin, 1937, 543) sözleriyle başlamaktadır. İbnülemin, bu ifadeleri kastediyor.

<sup>12</sup> İbnülemin o sıralarda, Türk ve İslâm Eserleri Müzesindeki görevinden yaş haddi sebebiyle emekliye ayrılmış (Ağustos 1935) ve evine çekilmiş durumdadır.

<sup>13</sup> Büyükkada.

<sup>14</sup> Gövsa'nın da yakın arkadaşı olan, şair Halil Nihad Boztepe (1882-1949). Biyografisi için bkz.: Çetinkaya, 1990; Uzun, 1992, 322-323.

<sup>15</sup> "Ölülerinizi hayırla yad ediniz." [Hadis-i şerif]

Arızamı huzurunuzda ısrâd eden hademe yedi kıyye-i atıka ağırlığındaki eser-i hayret-güsteri tahammüle âmâdedir.

Mürüvvet ve ihtiramımı te'bid ederim efendim.

İbrahim Alâaddin

**[3.]** Muhterem Osman Beyefendi,

Geçen gün eski kâğıtlarımı karıştırırken merhum Muallim Cevdet Beye ait bir hatıra tesadüf ettim ve bunu daha evvel yani zâtîâlinizin “Mecelle-i Cevdet”iniz<sup>16</sup> ihzar olunurken ve kendisine ait hatıramı yazmamı istediğiniz sıralarda hatırlamamış ve bulamamış olduğuma üzüldüm. Arz ettiğim hatıra aşağıya nakleyeceğim manzumedir ki “Cevdetname” adını taşır. Galiba Cevdet merhum o esnalarda mahud hadiseden dolayı mektepten ayrıldığı için “Cevdetname”nin de tamamlanmasından sarf-ı nazar etmişti. Eğer bu hadise olmasa ve Cevdet mektepten ayrılmasaydı Cevdetname uzun bir fıkra olacaktı ve galiba bütün menakıb ve evsafını sarahat diye ima ile ihtiva edecekti. Şimdi o kasidenin meydana gelmiş olan beyitlerini kaydediyorum. Şunu da arz edeyim ki ilk beyitte de anlaşıldığı üzere “Cevdetname” adıyla bir kaside kaleme almamı o zamanki Darümuallimîn muallimleri arkadaşlarımdan bazıları tekrar ile bana söylemişlerdi ve eser âdeta umumî bir karar ile yazılmaya başlanmıştı:

Vasf için Cevdet Beği dergâhımız verdi karâr  
Ben de Cevdetnâme'yi tanzime kıldım ibtidâr  
Hangi vasfından aceb başlansa lâyıktır deyü  
Vakfe-gîr-i hayret oldum hayli dem bi'l-ıztırâr  
Vâkîf-ı ahvâl olanlar hak verdi bu hayrete  
Öyle çok evsâfı var ki bî-hudûd ü bî-şimâr  
Habbezâ ey hâcegân dergâhının meydancısı  
Habbezâ ey kethüdâ-yı cümle-âyîn ü şîâr  
Öyle yüksek kutb-ı irfânsın ulüvv-i kâ'bına  
Merdiven koysa erişmez Hakkı-i kâmet-medâr  
Öyle eşsiz bir metâ'-ı bî-bahâsın kim senin  
Mesleğini bir dahi halk etmez emînim rûzgâr  
Zâtına nisbetle elbette daha sersem kalır  
Sâha-i ilm ü hünerde eyleyenler iştiâr...

Belki yetmiş beyit olarak düşünülen bu kasidenin yedi beyitte kalması da tuhaf bir tesadüf. Çünkü merhum üçler, kırklar, yedilerden biri idi. İkinci beyitteki “vakfe-gîr-i hayret olmak” tabirini üstâd-ı dakîka-sencimiz görmüş olsalardı ihtiva ettiği lâfzî iltibası derhal ele alırlar ve bunu merhumun mahud ibtilâsına bir delil addederlerdi sanırım. Beşinci beyitteki “Hakkı-i kâmet-medâr” tahmin buyurulacağı

<sup>16</sup> Ergin'in *M.Cevdet'in Hayatı, Eserleri ve Kütüphanesi* adlı eseri.

veçhile püskül inklâbı mübdii meşhur terbiyeci İsmail Hakkı Beydir<sup>17</sup> ki Cevdet Beyin hiç sevmediği zevattan biri idi. Onu takip eden beyitte “Öyle eşsiz bir metâ’-ı bî-bahâsın kim senin” dedikten sonra “Mesleğini bir dahi halk etmez emînîm rûzgâr” gibi umumî bir lâkırdı yazacak yerde “Varsa mislin müze-i evkâfa kutb-ı iftihâr” tarzında bir mısra yazmamış olduğuma şimdi pek üzüldüm. Bu suretle M.Cevdet merhumun da o zaman Evkaf Müzesinin kutb-ı iftihârı bulunan üstâd-ı kemâlâtımıza eşsizlikte hem-paye olabileceği yolunda bir gulüvv yapılmış olur ve iki müstesna zatın hüviyetleri bir sepet içinde cem edilirdi. Her ne hal ise görülüyor ki Cevdetname şeklen olduğu kadar manen dahi noksan kalmıştır ve onun “Mecelle-i Cevdet”e yetişememiş olması talihsizliğinin en büyük nişanesidir. Son beyitteki daha sersem kalır tabiri Cevdet merhum hakkında o zaman biraz iltizâm-ı hicv edildiğine delâlet edilebilirse de ilim ve hüner sahasında iştihar edenlere nisbetle onun daha az sersem oluşu bir imtiyazı da ifade eder gibidir.

Cevdetname vesilesiyle bir de “Kemalname” yazılması hatıra gelebilir. Fakat onun yedi beyitte kalması değil, yetmiş beyitte dahi bitmesi imkânı yoktur ve yetmiş bin beyte kadar müsaadesi olabilir ki buna da yâver-i iktidâr ve müsâade-i meşâgil ü rûzgâr gerektir.

Cevdetname’yi bulduğum eski kâğıtlar arasında Cevdet merhuma ait o zamanki Türkçe muallimlerimizden Ali Salâhaddin Beyin<sup>18</sup> bir beytine tesadüf ettim ki şöyledir:

Hazret-i Cevdet’i göndermeyelim ey ihvân

Cevdet-i âb ü hevâdır zîrâ bizi yaşatan

Bu beytin altında Ali Salahaddin Beyin imzası ve 6 Kânûn-ı sâni 1341 tarihi var. Galiba Cevdet Beyin mektepten ayrılmak üzere olduğu tarihtir ve galiba Salahaddin Bey merhum Cevdet’in mektepten sebebi infikâkini bilmeyerek o zaman mektep müdürlüğünde bulunduğum için böyle zarif bir ifadeye bulunmuş olacaktır.

Bu vesile ile ihtiramlarımı te’bid ederim muhterem ve faziletkâr efendim.

İ.Alaattin<sup>19</sup>

[4.] Büyükkada 12 Mayıs 1938

Pek muhterem Osman Beyefendi,

Muallim M.Cevdet merhumun âlî-himmet bir müverrihi olmanız itibarıyla ona uzaktan, yakından temas eden her bahis ve vesikanın zâtîâlilerine arzı bir kadirşinaslık vecibesidir. Bu tasdinameyi ve muhteviyatındaki vesaike o vecibenin ifası için takdim ediyorum. Yalnız her birinin saiki ve mahiyeti hakkında ilk önce kısaca izahlar arz etmeliyim. Birinci vesika Latiffi’nin Fusûl-i Erbaa isimli risalesinin zirine taraf-ı âcizden yazılarak hazret-i İbnülemin’e gönderilen haşiyenin suretidir. Bu risale Muğla’da mukim sabık Nablus<sup>20</sup> kadısı Ali Kemal isimli bir zat tarafından 7 Gün<sup>21</sup> idarehanesine gönderilmiş, “ya İbrahim Alâaddin’e yahut İbnülemin Mahmud Kemal’e tarafımdan ihda olunsun” şeklindeki bir

<sup>17</sup> İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu (1886-1978). Eğitimci ve hattat Baltacıoğlu hakkında geniş bilgi için bkz.: Kolçak, 1968; Bayraktar, 36-38.

<sup>18</sup> Edebiyat öğretmeni ve araştırmacısı Ali Salâhaddin Yiğitoğlu (1877-1939).

<sup>19</sup> Gövsa, mektubun sonuna adını Latin harfleriyle ve “tt” şeklinde yazmış.

<sup>20</sup> Filistin’de, Kudüs’ün kuzeyinde bir şehir.

<sup>21</sup> 7 Gün/Yedigün, Sedat Simavi’nin 1933-1950 arasında çıkardığı magazin dergisi. Dergi, bu niteliğinin yanında edebiyata da geniş yer veriyordu.

mektuba terdif edilmişti. Hayli eski bir tarihte yazılmış olduğu tahmin edilen risalenin nihayetlerinde ber-mutad muhtelif edviye tarifleri de vardı. Sahibi nüshasını pek ender sandığı bu eseri bir muhabbet-i mahsûsa eseri olarak bendenize veya hazret-i üstada ihda edilmesi hususunda mecmua idarehanesini muhtar bırakmıştı. Onlar eseri bana verdiler ben de âtideki haşiyeyi ilâve ederek Mahmud Kemal hazretlerine posta ile takdim etmişim. Haşiyedeki “fasıl” meselesi evvelce zâtûlilerine verilen mektup numunesine yazılmış birkaç satırın tesirine inzıam edince üstadın uruk-ı hiddeti isyan etmiş, numunesi arz olunan mensur ve manzum tezkerenin yazılmasına sebebiyet vermiştir. Son örnek de bu tezkereye mukabil kendilerine takdim ettiğim arizama aittir. Onları ber-vech-i âtî ve sıra ile yazmak külfetini kendime ve okumak zahmetini zâtûlilerine tahmil edişim M.Cevdet merhumun temiz hatırasına merbutiyetten mütevelliddir<sup>22</sup>. Bu vesile ile de muhabbet ve tazimimi te’bid ederim efendim.

İbrahim Alâaddin

### **Fusûl-i Erbaa’ya yazılan haşiyenin sureti:**

“En eski tezkirecilerimizden biri olan “Latîfî”nin bu eseri tezâkir-i şuarâ muharririnin hâtimi, âlimi, latîfi ve eltafi bulunan İbnülemin Mahmud Kemal hazretlerinin kütüphanelerine seza ve bilhassa “Fusûl-i Erbaa” musiki fasıllarından dost ve âşina fasıllarına kadar her gûne fusul ve tefasilin mütehassıs-ı bî-menendine ahra olduğu ecilleden Muğla şehrinde mukim sabık Nablus kadısı Ali Kemal bin Ali el-Murtaza tarafından irsal ve hediye edilen işbu kitâb-ı müstetâb, İstanbul şehri mehâkim-i irfânının halen yegâne kâdî-i sâhib-keîâmı ve şerîat-ı ilm ü edebîn müftî-i pür-ahkâmı üstâd-ı bî-hemâl ve müverrih-i ma’dûmü’l-emsâl hazret-i Mahmud Kemal İnal edâmallahu umrahû ve iclâl<sup>23</sup> cenablarının atebe-i hayret-mertebe ve cevdet-i menkibelerine ihda ve ilâ kılındı. Fî yevmi’l-isneyni semâniyeti min şehri’r-rebîülevvelî seb’in ve hamsîne ve selâse mietin ve elfin<sup>24</sup>. E’t-tilmîzü’z-zaîfü muhtâcun ila’l-afvî’l kavîyyi İbrahim Alâaddin bin Mustafa Asım el-Filibevî<sup>25</sup>.

### **[5.] İbnülemin hazretlerinden alınan tezkerenin sureti:**

Alâeddin-i Cevdet-âîyîn Beyefendi,

Beytû’l-mâl-i milletten nukûd-ı vafire sarf ve serref etmek suretiyle -mevzuu gibi cem’i de sakil-vebalname ve kadirşinaslık nokta-i nazarından da savabname addine lâîk bir eser-i garâbet-güster telifine hâme-rân-ı himmet olan cevdet-i karîha ve gayret-i sarîha erbabından bir zata takdim ettiğiniz arîza-i marîzadan mütevellid inkıbâz-ı derdden, esasen hadden birun iken Nablus kâdî-i mâzîsinin -müftî-i mütereddid gibi- kime vereceğini kestiremediği risâle-i kuvvet-isâlenin zirine yazdığımız -Arabî eda, Türkî sadâ- fıkra-i fasîha-i münşiyânedeki “fasıl”lar, “tafsil”ler de urûk-ı hiddeti tahrik ettiğinden -envâ’-ı gavâil içinde- bu varakanın tahririne mecburiyet hasıl oldu.

Evvelki tezkeremi, vebalname müellif-i muhteremine verilmek üzere “kopye ederken duyduğunuz hicab”ı, tullâb-ı marifetin temâşâ-yı pîşine mübtelâ olan bir dalyaraktan bahsederken araya benim nâm-ı pâkizemi karıştırdığınız sırada duysaydınız, nezâhet-i malûmenizi hem kendiniz duyar, hem başkalarına duyururdunuz. “Deli kısmı götüyle oynar.” meseline muhalif olarak başkalarınıninkiyle oynamak sevdasına düşen bir mecnûn-ı şehvet-nümûnu -şunun bunun değil, hatta zarûret-i mübrem

<sup>22</sup> Gövsa, ondört mektupluk yazışma serisini topluca istinsah edip bir araya getirme eylemini Muallim Cevdet’in hatırasına sadakatiyle gerekçelendirmektedir.

<sup>23</sup> “Allah ömrünü ve şanı daim etsin.”

<sup>24</sup> “8 Rebîülevvel 1357 Pazartesi gününde”.

<sup>25</sup> “Zayıf öğrenci güçlü affa muhtaçtır. Filibeli Mustafa Asım oğlu İbrahim Alâattin.”



tahakkuk etmedikçe kendinin bile şurasına burasına bakmaktan haya eden- bir edeb-i müşahhasla kıyas etmenizi, hayatta olsaydı mecnûn-ı mezbûr bile istihcan ederdi ve “El-cünûn-ı fûnûn”u benimle kendine remzetmek fikr-i fâsîdinde bulunmanızdan da -sizin gibi- arak-rîz-i hicâb olarak sabâh-ı haşre kadar uhde-i Kaysânesinde ibka olunan cünûn-ı fûnûn muallimliğini, müstehak olanlara ciro ederdi. Bu sözlerden de zât-ı şermînlerine hicab ârız olursa haber veriniz, neng-i Cevdet’ten bir nikâb-ı nezâhet-meâb yaptırayım. Şimdilik bu, bu kadar.

“Fasıl” faslına gelince, buna cevâb-ı savâb olmak üzere âtîdeki “koşma” arıza-i marîzadaki “ıs’ad” tarzında huzûr-ı tâmât-ı teşevvürünüze ıs’ad ve âgûş-ı hicâb-nukûş-ı edîbânenize ık’ad olundu:

Medhe lâıyk olanı medhederiz	Fasla elyak olanı fasl ederiz
Faşımız çünkü bizim hasbîdir	Faşlı sanma garaza vasl ederiz
İkide birde bize remzederdin	Bir dakika duramazsın sen tek
Dil uzatma, elini bizden çek	Fasl-ı evvelde seni fasl ederiz
Bilmiş ol kim garaza la’n ederiz	Hak tanır, semt-i salâha gideriz
Fırka-i ehl-i kemâle gideriz	Vakt olur kendimizi fasl ederiz
Önümüzde sekemez hiçbir sek	Zene benzer yanımızda erkek
Cevdet’in baktığını istersek	Eline ver vererek fasl ederiz
Addedenler bizi merd-i fassâl	Ya kefen hırsızdır, ya gassâl
Yâ ki ırz düşmeni şahsı bu hâl	İşte biz böyleleri fasl ederiz
Ey Alâ! Sen ne tuhaf adamsın	Vâkıf-ı nîk ü bed-i âlemsin
Deli Cevdet-zekere [26] mahremsin	Bir gün elbet seni de fasl ederiz

(Bakıyesi sonra)

İnal

#### [6.] İnal-ı bî-misâl hazretlerine verilen cevabın suretidir:

“Üstâd-ı sühan-münkâd ve sitem-mutâd efendimiz,

Bir tezkere örneğiyle bir risale taslağına yazılan iki küçük haşiyenin temîn-i ibtisâm yoluyla teyîd-i muhabbet ü ihtirâmdan başka bir kasdı olamayacağı zâtîlilerince de müsellemdir. Bundan dolayıdır ki bahis buyurulan “inkıbâz-ı derûn” ü fütur, manzum olarak vukua gelen indifâ’-ı bîrûn-ı serzeniş tarikıyla yapılmış bir lâtife telâkki edildi. Ne “arıza-i marîza”nın, ne de tezkere-i galîzanın mütekabil ve inhidamı

<sup>26</sup> Zekeriya’nın muhaffefi [Not metne aittir].

gayr-ı kâbil hissiyât-ı hâliseye îrâs-ı hasâr edemeyeceğine kaniim. Bu noktayı itinâ-yı mahsûs ile kayıt ve ityandan sonra Cevdet-i cennet-mekân bahsine geliyorum.

Kadr-i dürr ü gevheri âlem bilir

Âdemi ammâ yine âdem bilir<sup>27</sup>

fehvasınca merhumun fezâil-i ilmiyye vü ahlâkiyyesini zâtîlileri şüphe yok ki herkesten daha iyi takdir buyurursunuz. Bunda zerre kadar şek ve şüphe bulunsaydı “ne kendi kimseye benzer, ne kimse kendisine” mısraına o nüsha-i nâdireyi dahi ma-sadak addederek “nâm-ı pâkize” nizi yâd-ı menâkıbına ait bahse mezc ve halt etmezdim.

“Cevdet-i karîha ve gayret-i sarîha erbabından” diye bihakkın tavsif buyurduğunuz zât-ı muhterem, İbn-i Kemal, belki de İbnülemin Kemal ka’bindeki bir allâmenin teyîd-i nâmı için sekizyüz küsur sahifelik muazzam bir âbide inşa ve ibda etmek kadirşinaslığında bulunmuştur ki onu “savabname” tevsim etmeniz intâk-ı hak kabilinden bir savâb-ı mutlakıdır. Gerçi mematlı olan bir zat için daha cesiminin yazılmış olduğu mervi ise de henüz hiçbir ferd-i âferîdeye dair bu mikyasta Türkçe bir eser neşredilmedi. Bilhassa başka hiçbir fani lehinde altmış zatın muharrer ve imzalı şهادeti cem edilmemiştir. Bu hal Cevdet-i melek-haslete has bir mazhariyet oldu. İmdi ben eminim ki yakın bir istikbalde zâtîlileri dahi başka bir nokta-i nazardan onun tavsîf-i zât u sıfâtını münakkaş bir “Kemâlü’l-Cevdet” ihzar etmek üzere ber-mutad telfîk u temîn ü tamîk-ı hakâyık etmekle meşgulsünüz. Nitekim tezkerelerindeki “enva’-ı gavâil” terkibi de bu mühim meşguliyyete ait telmîh-i melîhi hamildir.

Dostun başa düşmanın ayağa baktığı bu temâşâhâne-i âlemde Cevdet merhumun ihtiyâr-ı itidâl ile ara sıra temâşâ-yı mâlâ-yukâl eylemek hususundaki merakının saiki nazar-ı hakîmânelerinde elbette müstetir kalamazdı:

Şark ve garbın ulûm ve elsinesine bihakkın vakıf olan bu zat, bütün felâsife-i kadîm misillü az çok âşinâ-yı tıb idi. Hassaten talim ve terbiye mesleğine müntesib olmak itibarıyla vâkıf-ı tabâbet-i şebâb idi. Tüllâb-ı marifetin malûm inhimake maruz olup olmadıklarını bi’l-müşâhede teşhis, badehu marazı telkin tarikiyle tedavi eylemek isterdi. İstimnâ bi’s-sırtla musab olanlarınkine bakmazdı. Bu ahvâl-i teşhîs ü tedâvi filhakika sathî nazar olanlar için muhâlif-i tabîat bir temayüle alâmet sayılabilirlerdi. Ancak de’b-i Eflâtun’a salık ve enbiyâ-yı benî İsrâil’e üstün bir haslet-i peygamberâneye malik olması, hakkında her türlü sû-i zanna manidir ve kemâl-i iffetine tekml ehibbası kanidir. Zekâ-yı vasîül-enhânız bu dakikayı da herkesten evvel fark etmiş ve tecâhül-i ârifânenin o mertebesi bütün hayranlarınızı deryâ-yı hayrete gark eylemiştir.

Zaten temaşa menkıbesini efendimize nakl ve hikâye eden bendeniz değil mi idim? Beni lûtfen mevsuk addettiğiniz için hadiseye de derhal inandınız. Buna kani olduğunuz gibi saikin tamamıyla hüsn-i niyete, safvet ve samimiyete müstenid olduğu hakkındaki teminata da elbette inanmışsınızdır. Aksini tasavvur kabil mi? Aleyhte sayılabilecek noktayı aynen kabul edip lehteki şهادeti musırran reddetmeğe, hüsn-i zanna memûr-ı kirâm-ı nâs için sebep ve cevaz var mıdır? Bilhassa “İnneme’l-a’mâlü bi’n-niyât”<sup>28</sup> hadîs-i şerîfi ve “El umûru bi’l-makâsidihâ”<sup>29</sup> kâide-i külliyesi teemmül edilince merhumun müşfik-i alîye olan safvet ve hüsn-i niyeti karşısında mahud hareketini -şeklen mecnunane dahi olsa- fart-ı gayretle tefsir etmek bir vecibe olmazdı! Nasıl ki “Zekeriya”nın muhaffefini ve her lisandaki

<sup>27</sup> Şeyh Galib’in (1757-1799) bağımsız beyitlerinden biri (Kalkışım, 1994, 458).

<sup>28</sup> “Ameller niyetlere göredir.” [Hadîs-i şerîf]

<sup>29</sup> Bir işten maksat neyse hüküm ona göredir.” [Mecelle’nin hükümlerinden]

mukabillerini ikide birde lisan ve kalemiyle tekrar eyleyiş bazı müstesna zevat için "Dervişin fikri ne ise zikri odur." hükmünün itasına sebep ve vesile teşkil edemez.

Edeb-i müşahhas olan efendimiz gibi bir zat bu kadar delâil ve şehadet muvacehesinde merhumun dahi bir hayâ-yı mücessem olduğuna elbette vicdanen kaildir. Şu halde "neng-i Cevdet"ten bendenize "bir nikâb-ı nezâhet-meâb" inayet buyurduğunuz sırada zâtîâlileri de bir serpûş-ı edeb-menkûş yaptırınız ki ser-tâc-ı ibtihâc edilmeğe seza olur.

Koşma tarzındaki nazm-ı nefisi hayranlıkla okuduktan sonra mülhem olarak tegazzüle yeltenmişim. Fakat "fasıl" kelimesinin beş altı defa kafiye ittihazına elverişli olacak meâni-i muhtelifesine vakıf olmadığım ve kâfi miktarda kafiye de tedarik edemediğim için işi yalnız bir kıtaya bağlamaya mecbur oldum:

Fasla bir nokta-i mevhûme çekip vasl ederiz

Fazl olur yaptığımız, rast geleni fasl ederiz

"Üzkürü!..." emrine tevfik-ı lisân eyleyerek

Âb-ı düşünâm ile mevtâyı dahi gaslederiz.

"Tâmât" ve türrehat kabilinden olan bu sözlerin -başlarken de arz ettiğim gibi- temîn-i ibtisâm yoluyla teyîd-i muhabbet ü ihtirâmdan başka bir kasdı olmadığını tekrar edeyim. Ta ki "urûk-ı hiddeti tahrik" tehlikesi tekrar etmesin. Zira "şimdilik bu kadar" denilmesine ve "bir gün elbette seni de faslederiz." tehdidiyle "bakıyesi sonra" işaretinden dolayı her gece uyumadan evvel "Muavvizeteyn"<sup>30</sup> tilâvetini müteakip âtideki duayı da tekrara mecbur olacak kadar dûçâr-ı hevl ü hırâs olmalıyım:

Euzü birabbî'n-nâtıkîn. Melîkü'l-mütekellimîn. İlâhü'l-mukarrirîn. Hâliku'n-nûni ve sâniü't-tenvîn. Min zemmi'l-kavvâlîn. Ve min semmi'l-fessâlîn. Ve mine'l-lisâni'l-İbnülemin. Ve min şerri'l-vesvesi'l-anîn. Ellezî yüvesvisu's-sudûra fil Hakki-l Cevdet ve'l-Alâaddîn ve'l-Osmân el-Ergin. Ve min hiddeti ve'l kîn. Amin<sup>31</sup>.

[7.] Pek muhterem Osman Beyefendi,

Taltifnamenizi şimdi aldım. Duaya<sup>32</sup> zâtîâlinizin de iltihak etmeniz icâbet ihtimalini tez'if ve hazretin hücumlarındaki hisse-i şiddeti tahfif edeceği için bendenizce mûcib-i şükrandır.

<sup>30</sup> "Kur'ân-ı Kerîm'in Felâk ve Nâs olarak adlandırılan 113. ve 114. surelerine "Muavvizeteyn" [iki koruyucu] (Muavvizetân), bunlara İhlâs suresinin ilâvesiyle birlikte üç sureye "Muavvizât" denilmiştir. Muavvizeteyn, "sığındıran, koruyan" anlamındaki "muavvize" kelimesinin tesniyesi "muavvizetân"ın mansup hali olup Türkçede bu şekliyle yaygınlık kazanmıştır." (Aydar, 2020, 334-335).

<sup>31</sup> "İnsanların Rabbine sığınırım. Konuşanların sahibine. Karar verenlerin ilâhına. Nûnun yaratıcısı ve tenvinin yapıcısına. Gevezelerin kötüllemelerinden. Dedikoducuların zehrinden. Ve İbnül Emin'in dilinden. Ve Cevdet, Alâattin ve Osman Ergin hakkında kalplere vesvese veren iktidarsızların şerrinden. Ve hiddet ve kinden. Amin" [Arapça ibarelerin çevirisindeki katkısı için meslektaşım Durmuş Oğun'a teşekkür ediyorum].

<sup>32</sup> Gövsa, bir üstteki mektubun sonundaki duayı kastediyor. Dolayısıyla, onun, İbnülemin'e hitaben yazdığı mektubun bir suretini Osman Ergin'e de gönderdiği anlaşılıyor. 2 ve 7 numaralı mektuplardan anlaşılıyor ki, Ergin, İnal'a giden -hiç değilse bu tomardaki- mektupların içeriğinden Gövsa tarafından haberdar ediliyordu. Hatta, 2.mektuptaki "emriniz veçhile" ifadesi, bunun Ergin tarafından istendiğini kanıtıyor. Gövsa da 4.mektubun başında, Muallim Cevdet'e "uzaktan yakından temas eden her bahis ve vesikânın zâtîâlilerine arzı"nı bir "kadirşinashk vecibesini" olarak gördüğünü bizzat yazıyor. Bu "bahis ve vesika"ya İnal'ın mektuplarını da katıyor, anlaşılıyor. Bunun yanında, Gövsa'nın, Ergin'in mektubuna/mektuplarına bu tomarda niçin yer vermediğini bilmiyoruz.

Yalnız ism-i âlinizi tam olarak “Ve’l Osmâni’l-Ergin” suretinde okusak daha sarîh ve iltibastan âzâde olacak sanırım.

Tekerrüre mani olmak üzere birinci şerrin “zem”me tahvili de pek güzeldir. Evradımızda temin buyurduğunuz bu tekâmülü leyâl-i mu’tâde ziyaretlerinin birinde vesile düşerse kendilerine arz etmek suretiyle itmâm-ı ihsân buyursanız diyorum. Fakat bu, işin hayli çetin cihetidir. Çünkü mübarekin dilindeki gılat ve şemâilindeki kuvvet kalemindekine baskın ve saadethanesinde iken cadalozluğu çöplüğündeki horozun kahramanlığından âşiftedir. Her ne hal ise bunu da elbette bir şekil ile isma ederiz.

Muhabbet ve tazimimi te’bid ederim efendim.

İ. Alâattin

### [8.] İbrahim Alâattin’den İbnülemin Mahmud Kemal’e yazılan bir bayram tebrikinin suretidir:

Ankara 7 Kânûn-ı evvel 1943

Üstâd-ı vefâ-mutâd efendimiz,

Şeker Bayramı’nda her nedense zâika-çîn-i iltifâtları olamadığım için Kurban Bayramı’nda dahi mezbûh-ı âtîfet kalmamak üzere huzûr-ı fazîletlerine ağnâm-ı tebrîkât ü tazîmâtımı arz etmeği bir vecîbe-i muhabbet ü hürmet addeylerim efendim hazretleri.

İbrahim Alâattin

### [9.] İbnülemin’in cevabı:

Üstâd-ı vefâ-nâ-mutâd hazretleri,

Şeker ve Kurban Bayramlarının ikisini birden -şu’bede-bâzâne- tebrik eden mektûb-ı siyâset-âmîz, memnuniyetle karışık taaccübe bais oldu. Şekerin -vefa gibi- fıkdanı sıralarında bir zat, şeker göndermeği vaadetmişti. Gelmeyince yazdığım manzumede şu beyti de irad etmişim:

Bâdi-i evzâk olur gelse şeker Belki dans eyler safâsından zeker.”

Tanesi yetmiş seksen liraya satılan kurbanlık ağnamdan -hasbe’l-hâlü’l-mâl- iğtinam edemediğimiz bir zamanda “arz” olunan “ağnâm-ı tebrîkât ü tazîmât”tan muğtenim olamayacağım tabiidir.

Temîn-i vefâ, teyîd-i mürüvvet vadisinde yıllardan beri söylediğiniz sözler bir araya gelse -çıkarmakta olduğunuzu duyduğumuz- ansiklopedinin birinci maddesi<sup>33</sup> kadar uzun olur.

Bekler iken senden vefâ Ettin beni vakf-ı cefâ

<sup>33</sup> Gövsa’nın fasiküller halinde yayımlanmakta olan *Türk Meşhurları* adlı eseri ve onun “Abaka Han” başlıklı ilk maddesi.

Vermez misin rûha safâ

A bî-vefâ, vefâ mısın?”

diyerek bir koşma düzmek istedimse de beyhude nefes tüketmekten vazgeçtim.

Geçende teşekkül eden tarih meclis-i âlisine<sup>34</sup> davet olunmayan kalmadığı halde -el minnetü lillâhi teâlâ ve tekaddes<sup>35</sup>- nâmımın yâd edilmemesi gibi ansiklopediden bir nüsha ihsanıyla, istifâde-i ümniyâneme himmet buyurulmamasına da teşekkür mü etmeli? Belki ismimi bile unutmuş olan Halil Âli Nihad’a<sup>36</sup> ve hanımefendiye hürmetlerimi sunarım ve İlhami’nin<sup>37</sup> gözlerini öperim. Ey bî-vefâ, bakî vefa.

14 Kânûn-ı evvel 1943

İbnülemin

Mahmud Kemal

### [10.] İbrahim Alâattin’den İbnülemin’e:

Ankara 23.12.1943

Üstâd-ı nukâd ü nükte-mutâd efendimiz,

Bayram tebrikini muhtevi arizamıza cevap olan iltifatnâme-i sitem-i allâmeleri vâsıl-ı dest-i tekrîm ve içinde mukâbele-i tebrîk ü temenniye mutazammın harf-i vâhid bulunmaması mûcib-i veleh-i azîm oldu. “Bâdi-i ezvâk olur gelse şeker. Belki dans eyler safâsından ...” bediasının ikinci mısraı dans keyfiyetinin “belki” edatıyla pek baid bir ihtimal, belki hâl-i muhâl olması hakikatini ifşa eyler gibi görünmekte olup mesele bu gûnâ nükâtı Cevdet merhumdan sonra tevsik zevkinde bulunan Osman Ergin Bey tarafından şâyân-ı kayddır. Beyitteki intaka rağmen düzmek istenildiğinden bahis buyurulan koşmanın son mısraında aruzdan nükûl ile parmak hesabına tevessül edilmesi de câlib-i dikkattir.

Tarih meclisine davet edilmemiş olmaları hakkındaki sitem-i devletleri vekîl-i âliye<sup>38</sup> arz edilmiş ve büyük bir kısmı sâde-rûyân-ı heveskârândan ibaret olan med’ûvîn miyanında efendimizin iz’ac edilmelerinin lâyük olmadığı suretindeki mülâhazamız ta’rik ile karşılaşmıştır.

Halil Nihad Bey, isminizi unutmak şöyle dursun, mehcûr-ı iltifâtınız kalmaktan ve unutulmuş olmaktan her gün ve her dakika müteazzi ve müşteki idi. Selâmınıza nail olunca hayretlere düşerek secde-i şükârâna kapanmış, tazimatının müsaraaten arzını emretmiştir. Refikam da iltifatınıza müteşekkiren ihtiramının kabulünü niyaz etmektedir. Yıllardan beri bizlere karşı ne hikmetse vaki olan ihmal ve nisyan mahdumumun ismine dahi sirayet etmiş olacak ki onu İlhami şeklinde kayıt buyurmuşsunuz. Mamafih kısmen olsun yine tahattur buyurulmuş olmasından dolayı minnettar olan İlham, mübarek ellerinizden öpmektedir.

Ciddiyata hezl karıştırmamış olmak için maruzatımın ansiklopediye ait olan kısmı ayrıca yazılmış ve leffedilmiştir<sup>39</sup>.

<sup>34</sup> 15-20 İkinciteşrin [Kasım] 1943 günlerinde Ankara’da düzenlenen III.Türk Tarih Kongresi.

<sup>35</sup> “Minnet sadece yüce ve kusurdan uzak Allah’adır”.

<sup>36</sup> Bkz. 13. dipnot.

<sup>37</sup> Mustafa İlham Gövsa. İbrahim Alâattin Gövsa’nın Neşide’den sonraki ikinci çocuğu olan M. İlham Gövsa, Maliye Bakanlığında bürokrat olarak görev yapmıştır.

<sup>38</sup> Maarif Vekili Hasan Âli Yücel.

<sup>39</sup> Gövsa’nın sözünü ettiği “ansiklopedi”, *Son Sadrazamlar* olmalı. Yine aynı cümlede “ayrıca yazılmış ve leffedilmiş” olduğu belirtilen kısım, çok büyük olasılıkla, 12 nolu mektuptur.

Baki dans safalarında daim olmaları temennisini tekrar ederim efendim hazretleri.

### [11.] İbnülemin'den İbrahim Alâattin'e:

“Üstâd-ı nukâd ü nükte-mutâd” unvân-ı müseccar bizden ziyade size lâyıktır. “Tez” ve “travay” yapmak için üniversiteden bir düziye düzinelerle gelen erkek ve kız talebeye cevap verdiğim<sup>40</sup> sırada yazdığım mektubun altında, üstünde, parmak hesabında, aruz vezninde kusur bulmak, bize verilen unvana liyâkât-ı kâmilinizi sebt-i şevâhiddendir.

Osman Ergin de kimdir? Mahud âşık-ı zeker Cevdet-i sebük-ser şerrü'l-halef bırakıp da gitmiş öyle mi? Her kafadan bir sada, her şahıstan bir eda zuhur etmeğe başlayalı dilimiz, dilsiz piçeye döndü. “Yüksek katınıza sunulmuştur.” ne demektir? Ben apartman mıyım? Yoksa yangın kulesi miyim? “Eserin ön sözünde” nasıl sözdür? Bu söze “arka” söz kakhahalarla gülmez mi? Ansiklopediye ait cevap, eser-i âlînize itbaen ayrıca yazıldı. Hakikat yazdığımından ibarettir. Uzaktan birtakım müşkil, hatta bazıları gayr-ı kâbil tekliflerde bulunmak, Sarayburnu'nda oturup da Marmara'ya giden gemilere kaptanlık etmeğe benzer. Hele durup durup da birden bire iki ayağı bir pabuşa sokarcasına ta'cîl-i maslahat etmek ne kadar gariptir.

Arapça ve Acemceden tercüme edilecek maddeler -şimdi meşguliyetten hâlî olan- kardeşim Selim'e<sup>41</sup> havale olunursa birtakım kallaşinin yalan yanlış tercümeleri gibi değil, son derece sağlam tercümeleciler vücuda getirilmiş olur. Bu işi Halil Ali Nihad ile müzakere ediniz ve ihtiramımı tebliğ buyurunuz. Hanımefendiye de hürmetler ederim. İlham'a “i” ilâve ettiğimi tahattur edemiyorum. Galiba ilâve eser-i kilik-i hüner-perdâzâneleridir. Neşide nerelerdedir, orada ise iki kardeşin iki gözlerini öperim. Baki dua.

### [12.] İbrahim Alâattin'den İbnülemin'e:

Ankara 10-1-1944

Üstâd-ı vefâ-mutâd efendimiz,

“Osmanlı Devrinde Son Sadrıazamlar” isimli eser-i muteberinizin istinsahında istihdam ve istimal buyurduğunuz müstensihin pek küçük dahi olsa her halde zât-ı müsâmaha-nâ-mutâd-ı fâzîlânelerince tecviz buyurulmayacak bazı zühullere revac verdiği görülmüştür. Meselâ 650inci sahifede Edhem Paşa'dan bahis esnasında “oğlu Halil Bey -vâki-i taleb üzerine- yazdığı tercüme-i hâl varakasında” denilirken Halil Bey'in bu varakayı kimin tarafından vaki olan talep üzerine yazmış olduğunu -zât-ı hakikat-simât-ı üstâdânelerine sormuş olsa elbette merkumun gafletini ikaz ve dalâletini irşad buyuracaktınız ve kitabın metnindeki bu fıkradan 2 numara ile haşiyeye çıkarılan satırda “kendi yazısıyla olan nüsha, nezdinde mahfuzdur.” cümlesine de hiç olmazsa “emaneten” gibi bir kaydın ilâvesini emredecektiniz. Hatta yalnız Edhem Paşa'ya ait olarak oğlundan alınan tercüme-i hâl varakasının değil, sadrazam Tevfik ve İzzet Paşa merhumlara ait olup hâl-i hayâtlarında kendilerinden alınmış olan tercüme-i hâllere ait varakaların da aynı şahıstan istifade olunduğunu elbette ilâve ve ihtar

<sup>40</sup> İnal, derin bilgisinin yanında zengin kütüphanesi ve arşivi dolayısıyla da Cumhuriyet döneminde erkek ve kız üniversite öğrencilerince sık sık başvurulan bir kaynak konumundadır. Bu gençlerden biri de Müjgan Cunbur'dur. 1965-1986 yılları arasında Millî Kütüphane'nin müdüreliğini yürüten Dr.Cunbur (1926-2013), genç bir doktorant iken bir yazma nüshayı görmek için rica minnet girebildiği İnal'ın konağında başından geçenleri -onyıllar sonra-, yayına hazırladığı *Son Asır Türk Şairleri*'nin sunuş yazısında anlatır (İnal, 1999, s.IX). Dr.Müjgan Cunbur'un biyografisi için bkz. Enginün, 2020, 272-273.

<sup>41</sup> İbnülemin Mahmud Kemal'in küçük kardeşi. Birçok memurlukta bulunmuş olan Mehmed Selim İnal (1885-1948), aynı zamanda şairdi. Ağabeyi, *Son Asır Türk Şairleri*'nde kendisine de yer vermiştir (İnal, 2002, 2141-2146).

buyuracaktınız. Ta ki onların dahi sıraları gelince istihdam ve istimal buyurmakta olduğunuz müstensih-i merkûm ü müstamel, aynı zühul ile amel etmesin ve bu suretle eserin 488inci sahifesindeki haşiyede “benim vakit ve nakit sarf ederek tedarik ettiğim vesai, verdiğim malûmatı -müteveffa babalarından mevrus mal gibi- alıp satan ve sonra benim me haz göstermekle mukayyed olmadığım dan bahse cüret eden insafsız musanniflere ne söylemek lâzımsa yine kendileri söylesinler” şeklindeki fikarât-ı hakikat-âyâtı mütalâa etmiş olanlara Arap şairinin

İzâ feale'l fetâ mâ anhü yenhâ

Femin ciheteyni lâ cihetin esâ' 42

beytini tekrar etmeleri zemini ihzar etmiş olmasın.

Kezalik 560ıncı sahifenin diğer bir haşiyesinde Halil Bey'in Hüsrev Paşa'dan bahsederken “İkinci Mahmud'un sadrazamı” demesi; hele atfolunduğu sırada pek zaruret yok iken “Meşhur Adamlar” da aynı tasavvuru yapmıştır” denmesi müstensih-i merkûmun “Meşhur Adamlar” isimli eser-i derbederi kötölemek için müterakkıb-ı fırsat olduğu zehabını vermiştir. Halbuki “Meşhur Adamlar”da Hüsrev Paşa'nın tercüme-i hâli yazılırken aynen “İkinci Mahmud padişah iken kaptân-ı deryâlıkta ve ser-askerlikte bulunmuş ve Abdülhamid zamanında da sadrazamlık etmiş olan Osmanlı vezirlerindedir.” diye tarif etmiştir ki Edhem Paşa hakkındaki fıkrada mevcut zühulün Halil Edhem Bey'den alınmış ve zatıalilerine iade ve emanet edilmiş olan varakanın eser-i sirâyeti olduğunu meydana koyar. Eğer müstensih o varakanın kimden alınmış olduğunu kaydetseydi “Meşhur Adamlar”daki zühulün orada işareti bir zarûret-i ilmiyye idiye hiç olmazsa bu zühulün nasıl meydana gelmiş olduğu da tezahür ederdi. Gerçi Halil Edhem merhum, babasına ait varaka ile birlikte büyük biraderi Hamdi Beye ve kendisine ait tercüme-i hâlleri de tevdi ederken bunların kendisinden alınmış olduğunun zikredilmemesini sûret-i mahsûsada “Meşhur Adamlar” muharririne tembih etmiş olduğu için mezkûr kitapta mehazın meskût geçilmesi zaruri idi. Fakat iş “Osmanlı Devrinde Son Sadrazamlar” isimli eser-i mutebere intikal edince böyle bir emri mülâhaza lüzumu zail ve varakayı veren zâtın vefatına binaen gerek şahsı gerek pederi hakkında hicviyat iradına dahi imkân hasıl olduğu ecilden isbât-ı davâ sadedinde ismi zikredilince hakikatin etrafıyla tebyini icap ederdi ve müstensih-i merkûm bu cihetleri efendimizden sormuş olsa elbette cevâb-ı savâbı alacak idi.

Bütün bunlardan maada türlü hata ve noksan ile âlûde olduğu zaten muharrirince de öteden beri malûm ve muteref olan ve hiçbir zaman zemîn-i davâ ittihaz edilmemiş bulunan “Meşhur Adamlar” hakkında müstensih-i merkûmun tarizi nâ-becâ, hele o eseri sadrazamlar hakkında kalın kalın kitaplar yazdığı söylenen ve asla sevilmediği anlaşılan zâtın kitabıyla yan yana zikrederek onunla hem-ayar ve hem-pâ telâkki etmiş gibi göstermesi de nâ-revâdır. Eğer müstensih-i mezbûr, “Osmanlı Devrinde Son Sadrazamlar” eser-i muteberinin müellif-i muhteremi ile cennet-mekân pederi ve biraderi hakkında “Meşhur Adamlar”daki maddelerde<sup>43</sup> ve “Yedi Gün”deki makâle-i mahsûsada<sup>44</sup> yazılmış tevkirata vakıf bulunsaydı “Ehibba şive-i yağmada mebhût eyler a'dâyı”<sup>45</sup> fehvasınca “Meşhur Adamlar”a karşı böyle

<sup>42</sup> “Bir genç yasak olan bir şeyi işlediği zaman bir yönden değil; iki yönden hata işlemiş olur.”

<sup>43</sup> Bu maddeler, “İbnül'emin Mahmud Kemal” (İbrahim Alaettin, 1934, s.768-769) ve “Emin Paşa” (İbrahim Alaettin, 1933, s.400) başlıklarını taşıyor. Bununla birlikte, *Meşhur Adamlar*'da, İbnülemin'in biraderi Mehmed Selim hakkında bir madde bulunmamaktadır.

<sup>44</sup> Bu “makâle-i mahsûsa”, “İbnülemin Mahmud Kemal” (Es, 1943, 11) başlıklı yazıdır.

<sup>45</sup> “Ahibba şive-i yağmada mebhût eyler a'dâyı/ Hudâ göstermesün âsâr-ı izmihlâl bir yerde” Yenişehirli Avnî'nin “bir yerde” redifli gazelinin dördüncü beyti (Bkz.: Turan, 1998, 939).

yersiz ve lüzumsuz tarziden, dolayısıyla vefâ-mutad olan şîme-i üstâdânelerine tecavüzden âyâ ve haya eyleyecek idi.

İşbu nukât ve nikâtın müstensih-i merkûm u mevtûa tebliğ ve telkini menût-ı re'y-i üstâdâneleri olmağla ol bâbda.

Hamiş:

İşbu arizada mevzû'-ı bahs olan mesele, esas itibarıyla ehemmiyetten ârî ise de son defa eydî-i ihtirâmımı tezyin eden iltifatnamedeki letaife mukabele edecek bir latife zemini teşkil etmesinden dolayı yazılmıştır. Herhalde burada müstensih-i merkûma müteveccih olan serzeniş, haklı ve sarîh bir inkisardan tevellüd ettiği ve bilhassa “Meşhur Adamlar” hakkındaki zaruretsiz tahtie gibi alâ melâil-cumhûr yayılmamış olduğu için hak-şinası ve hukuk-şinası olan tab-ı kerîmânelerinde tevîd-i infîâl etmeyecek, belki müstensih-i mezbûrun badema zâtîlilerince mutena olan icabata itinasını müeddi olacaktır, ümîd-i kavîsindeyim. Zaten evvelki yaz, Büyükkada'da mezkûr varakalar istiare buyurulur ve sıraları geldikçe kitapta bendenizden alınmış olduklarının tabiatıyla ve mutlaka zikredileceği vaad ve taayyün edilirken müstensih-i mezbûr yanımızda bulunmadığı ve zâtîlilerinin keyfiyeti hilâf-ı memûl tahattur etmeyeceklerine ihtimal vermeyeceği cihetle kendisini bir dereceye kadar mazur görmek ve yalnız “Meşhur Adamlar”ın zühulünü bilâ-lüzûm teşhir etmek hususundaki gayretkeşliğinden dolayı bu tehalüküne sitemde bulunmak muvafık olur. Öteki varakaların sıraları gelince 560ıncı sahifedeki haksızlığı dahi tamir etmek iltiması olunursa inkisarımız kalmadığı cihetle arizada latife olarak kendisine teveccüh edilen müstamel ve mevtua gibi sıfat-ı latîfeden keff-i lisân edileceği tabîdir.

Ansiklopedi hakkındaki ciddi maruzatımızın ber-mutad ayrıca ve resmî olarak yazıldığı ve bugünkü tarih ile postaya verilmiş olduğu maruzdur.

### [13.] İbnülemin'den İbrahim Alaaddin'e

Üstâd-ı âlî-cenâb ve muhibb-i mürüvvet-meâb hazretleri,

Tevbihnâme-i imtinânkârânenizi okudum. Altında imzanız olmasaydı bunu bir muhibb-i kadîmin değil kemîn-i kinde fırsat gözeten bir başa kakıcının yazdığına kani olacaktım. Her ne kadar “bir latife zemini teşkil etmesinden dolayı yazılmıştır” denmekte ise de her harf-i sitîz-âmîzi aksini iddia etmektedir. Farz-ı muhâl olarak latife de olsa “latife latif gerektir” sahîfe latife olamaz.

Benim Hak'tan başka muinim olmadığı gibi müsevvidim, mübeyyizim ve müstensihim de olmadığını bildiğiniz halde “istimal” eylediğimden bahsettiğiniz muhayyel müstensihime teveccüh buyurduğunuz “müstamel, mevtua, dalâlet” gibi evsâf-ı şenîanın asıl kimin müstensihine yakışacağını siz takdir edersiniz.

Verdiğiniz varakalardan -sonu olmadığı için- İzzet [46] Paşa'nın tercüme-i hâlinde bahsettiğimden Edhem ve Tevfik [47] Paşaların tercüme-i hâllerinde yazmamıştım. Keşke almasaydım da helâle haram

<sup>46</sup> Siz, onun tercüme-i hâlinin suretini verdiniz. Kendi, hatt-ı destiyle olan nüshayı ihda etti. İkisi de mahfuzdur [Not metne aittir].

<sup>47</sup> Siz, tercüme-i hâlinin yeni yazı ile suretini ve gençlik resmini verdiniz. Daha evvel -benim Sicill-i Ahvâl dairesinden aldığım- nüsha-i müstensihayı kendi kalemiyle tashih ve bazı maddeler ilâve etmişti. Bunlar da mevcuttur. Ne vakit isterseniz görebilirsiniz. Hakikat böyle iken -yukarıda söylediğim gibi- İzzet Paşa'nın tercüme-i hâlinde sizin verdiğinizden bahsettim [Not metne aittir].



katmış kadar nadim olmasaydım. Bir daha sizden bir şey almak hatasından Rabb'im, bu âciz kulunu muhafaza buyursun.

Edhem Paşa'nın tercüme-i hâlinin bütün safahatını, hatta kitabın bütün sahaifi ihsan buyurduğunuz varaka sayesinde vücuda gelmişçesine imtinankârane ve muhakkırane sözler söylenmesi muktezâ-yı necâbet ü mürüvvet olacak ki o sözleri söylemekten çekinmediniz. Ben sizin gibi “imtinan” değil, nazarınsâfınızı celb etmek için söylüyorum. “Meşhur Adamlar”a derc ettiğiniz bazı resimler ve tercüme-i hâller “Son Asır Türk Şairleri”nden aktarma edildiği ve şifahen de istihsâl-i malûmâta tenezzül buyurulduğu halde -Bolâhenk<sup>48</sup> merhumun çirkinliği madde-i kabîhasıyla daha birkaç şey müstesna olarak- hiçbirinde isim ve resmimden bahsetmediğinizi ağzıma almamış iken bana bir varaka verdiğinizi kemâl-i minnetle ilân etmediğim için ağzınıza geleni söylemek, tadâd-ı eltâf ve galiz evsaf ile başıma kakmak hak ve hakikate ve insaf ve mürüvete hizmetin en parlak numunelerinden, öyle mi? Bir gece fazilethanenizde önüme resimler döküp sahipleri hakkında malûmat vermeme emir buyurduğunuz sırada hak-şinâs refîka-i muhteremenizin ne söylediğini benimle beraber odada bulunanlar da işitmişlerdi. Artık bu sadedde benim fazla söz söylememe lüzum yoktur.

Benimle beraber babama, kardeşime dair “Meşhur Adamlar”da ve “Yedi Gün”de yazılmış tevkiratı da imtinankârâne bahsedebilmesine mukabil -imtinankârâne değil, ihtâr-ı hakikat kabilinden- beyan ederim ki ben de “Son Asır Şairleri”nde firdevs-âşiyân pederiniz ve zât-ı kerîmâneniz hakkında takdirat ve temdihatta kusur etmedim zannederim. Bâ-husus sizden hayli müddet evvel ben tevkir etmiştim. Bundan başka hangi mecliste sizden bahsolunsa hakkınızda ne türlü kelimât-ı tayyîbe irad ettiğime, isteyenler şahadet ederler.

“Meşhur Adamlar”da bir kelimedede zühul edildiğini bir garaza makrun olmayarak birkaç kelime ile söylediğim için kâinatı başıma yıkacak tarzda itablar, tevbihler savrulması şâyân-ı hayrettir. “Lâ yüs'elu ammâ yef'alu”<sup>49</sup> sırrına mazhar, yahut lâyuhtî bir er olduğunuzu bilseydim isminizi ve eserinizi ağzıma alırmı idim?

“Meşhur Adamlar”ı kötülemek için müterakkib-i fırsat...” sözü ne kadar kötüdür. Bu esere itiraz edenlere karşı evvel ve âhir müdafaada bulunduğum halde nasıl “kötüle”rim ve kalın kitabın kopseti ile sizi nasıl hem-ayar tutarım? Bana yakışmayan böyle âdi bir harekette bulunmaktan ne faide beklerim?

İrad buyurduğunuz Arapça beytin harekelenerek bu muhibb-i lisân-nâ-şinâsın istifadesine inayet etmenize nasıl teşekkür edeceğimi bilemedim. “İhsânı böyle eyler insan eyleyince” inşallah bu temîn-i istifâde de silsile-i imtinâna iltihak etmez.

“Vefatına binaen gerek şahsı gerek pederi hakkında hicviyat iradına dahi imkân hasıl olmadığı ecelden ...” ne demektir? Dava vekilliğini deruhde buyurduğunuz baba ile oğul hakkında irad ettiğim hicviyat nedir? “Deli çorbacı” namıyla yad edilen bir adamın erbâb-ı diyânet ü istikâmetten olduğunu isbata gayret edişim mi hicvidir? Hâl-i hayâtında oğlun yüzüne karşı söylediğim sözlerin, vefatından sonra onda birini söylemediğime şahitler vardır. Ben maraz-ı garaza uğrayanlardan değilim ki fırsat bulunca

<sup>48</sup> Neyzen ve bestekâr Bolâhenk Nuri Bey (1834-1910). Hoşsohbetliliği ve bir ney türü olan bolâhenk ney üflemesinden ötürü “Bolâhenk” lakabıyla anılmış olan Nuri bey hakkında bkz.: Aksoy, 2007, 264. Burada, Gövsa'nın *Meşhur Adamlar*'daki “Bolâhenk Nuri Bey” maddesinin sonunda Gövsa'nın (C.1, 1933, s.156) “merhumun resmi hakkında sorduğumuz malûmata Mahmut Kemal bey ‘pek çirkin olduğu için resim aldırılmamıştır.’ cevabını verdiler” ifadeleri kastediliyor.

<sup>49</sup> “Lâ yüs'elu ammâ yef'alu ve hum yus'elun” [O, yaptığından dolayı sorgulanamaz fakat onlar sorgulanırlar; *Kur'an-ı Kerim*, Enbiya, 23]

izhâr-ı adâvet edeyim ve ferd-i âferîdeden korkum ve yüzümü kızartacak bir kusurum yoktur ki aleyhlerinde söylemeğe mecbur olduğum adamların ölümünü bekleyeyim.

Ciddi ve latife her ne şekilde olursa olsun bu bahse avdetle bunca yıllık hukuk ve muvalâtı rahnedar etmezseniz isabet etmiş olursunuz.

Bunca meşguliyet arasında böyle isrâf-ı kelâm ettiğim için kendime ve bu kadar uzun sözle işgal ettiğim için de zât-ı necîbânenize teessüf ederim. Bi'l-mukâbele ol babda...

18 Kânûn-ı sâni 1944

#### [14.] İbrahim Alâattin'den İbnülemin'e:

Ankara Kânûn-ı sâni 1944

Üstâd-ı pür-âzâr ve sâhib-i inhisâr efendimiz,

Âzârname-i üstâdâneleri beni hem teessüre hem hayrete düşürdü. Müteessirim, ciddi bir muhabbet ve hürmetle merbut bulunduğum halde zâtîâlinizin istemeyerek üzülmenize sebep olmuş bulunmaktan, hayretim de şikâyetnamenin hiç hatıra gelmeyecek ve size teveccühüme caiz olmayacak manâlara haml edilmiş bulunmasındandır. Arizamı tavsihname diye tavsif buyurmuşsunuz. Büyüklere tavsih yazmak küçüklerin haddi olamayacağına göre bu kadar had-nâ-şinâs olmak küçüklüğünü kabulde beni lûtfen mazur görmenizi istirham ederim.

Doğrusu o mektup ancak bir şikâyetname telâkki edilebilir: Edhem Paşa'ya ait varaka hakkında zâtîâlilerince icâb-ı meslek sayılan ve bilhassa ekîden vaadedilen kaydın ihmalini müteakip "Meşhur Adamlar"ın hatasını ifade eden fikranın derc edilmesindeki iltizâm-ı mâlâ-yelzem bendenizce kâbil-i izâh görülmemiş ve muhabbet-i üstâdânelerine tamamen güvenmekten ileri gelen bir inkisar uyandırmıştı.

Eğer o ihmal ve muakibi olan iltizam, sevmediğim ve beni sevmediğine emin olduğum biri tarafından yapılmış olsa yemin edebilirim ki "Hasmın sitemin anlamamak hasma sitemdir"<sup>50</sup> der ve asla ehemmiyet vermezdim. Kezalik bu derece sevdiğim ve bi'l-mukâbele muhabbetine o kadar güvendiğim dost, benim akranım olsaydı, yani yaşça ve başça benden asgarî on, onbeş yıl ileri ve her türlü evsâf-ı insâniyye itibarıyla yüzlerce fersah mütekaddim bulunmasaydı arz ettiğim ihmal ve iltizamdan dolayı da "sitem hep âşinâlardan gelir, bigâneden gelmez"<sup>51</sup> diye o gayr-ı lâyük vasıfları daha ağırlarıyla birlikte müstensihe değil, doğrudan doğruya kendisine söylemekten asla çekinmezdim. "Her ki zahmî hored elbet figânî dâred"<sup>52</sup>

İmdi müstensih kimdir ve vücudu neden dolayı elzemdir? Onu arz edeyim: "Son Asır Türk Şairleri"nin tab'ı esnasında ara sıra bazı münasebetsizliklerine üzüldüğünüzü söylediğiniz bir şahsın mevcudiyetini hatırladığım cihetle "Son Sadrazamlar" gibi büyük bir eserin istinsahı, matbaaya sevki, tertip sehvelerinin mukabelesi gibi yorucu teferruat için dahi böyle bir şahsın matbaaca hizmetinize ayrılmış olacağını

<sup>50</sup> "Ağyâr elemin çekme gönül nâfile gamdır/ Hasmın sitemin anlamamak hasma sitemdir" [Nefî'nin olan bu beyit ve ait bulunduğu gazel, şairin *Türkçe Divan*'ında yoktur. Beytin bir yayımı için bkz.: Onan, 1989, 286.

<sup>51</sup> "Hayalinden gelür gam hatıra cânâneden gelmez/ Sitem hep âşinâlardan gelür bigâneden gelmez" Nabî'nin "gelmez" redifli gazelinin matla beyti (Bilkan, 1997, 666).

<sup>52</sup> "Yaralanan elbette feryat eder" [Farsça ibarelerin çevirisindeki katkısı için meslektaşım Merve Günan'a teşekkür ediyorum].

kuvvetle tahmin etmiştim. İşte "muhayyel" buyurduğunuz müstensih, hakikatte böyle bir tahminden vücuda gelmiştir. Arizamdaki bütün evsâf-ı gayr-ı lâyika tamamıyla ona racidir. O türlü vasıfların zât-ı üstâdânelerine asla bir alâkası olamaz. Arz ettiğim gibi muhatabım olan sevgili dost, eğer akranım olsaydı belki tavsih ve tekdir için dahi kendimde hak görürdüm. Fakat bilâ-riyâ her noktadan büyük bildiğim dostu karşı ciddi bir tarize dahi nefsimde had tevehhüm eylemem. Zaten bundan dolayıdır ki arizamın dörtte üçü latifeden ibaretti ve ancak müstensihe tavsiye edilen mevzû'-ı inkisâr olan cihetlerinde bir nebze ciddiyet var gibiydi. Müstensihe çatmak, kadere küsüp feleğe söğmeğe benzer.

Hülâsa size sizden ve son kitabınızda sarahaten yazılı mesleğe istinaden şikâyet ettim. Bu şikâyet azarnamenizde dahi izah ve iptal edilememiş olan sarih bir haktan tevellüd ediyordu. "El-hakku mürrun"<sup>53</sup>.

"Verdiğiniz varakalardan sonu olduğu için İzzet Paşa'nın tercüme-i hâlinde bahsettiğimden Edhem ve Tefik Paşaların tercüme-i hâllerinde yazmamıştım." tarzındaki îzâh-ı üstâdâneyi kavramakta aceze düşüğümü itiraf ederim. "İçin" ve "den" talil edatlarıyla teakub eden sebepler birbirinden zayıf değil midir? O üslûb-ı cemîle yakışmayan bu türlü ilel-i alîleden, kitabınızda kuvvet ve salâbetle ilân buyurulan meslek-i kadîm ile nasıl itilâf kabul edebilir? Bilhassa benim zühulümü kaydederken Halil Edhem Beyin verdiği varakadan bahsile zühulün menşeiini işarete lüzum görmeyiş, yalnız mesleğinizle değil, öteden beri mütefahhiri olduğum muhabbet ve teveccühünüzle dahi kâbil-i telif değildir. İşte bendenizi şikâyete sevk eden en esaslı nokta budur.

Sen fazldan yana çok, şâibeden azsın efendim.

Bize öğrettiklerinin tersini yapmazsın efendim.

Azarnamenin İzzet Paşa vesilesiyle haşiyeye alınan satırlarında "Siz onun tercüme-i hâlinin suretini verdiniz. Kendi, hatt-ı destiyle olan nüshayı ihda etti. İkisi de mahfuzdur." buyurmuşsunuz. İzzet Paşa'nın bendenize vermiş olduğu tercüme-i hâl iki kısımdır. Biri, ilk ricam üzerine yazdığı tevellüdünden başlayarak "Tefik Paşa'nın bade'l-mütâreke ikinci def'a-i sadâretinde dahi Dahiliye ve Hariciye Nezaretlerine tayinim makrûn-ı müsâade-i seniyye olmuştur." cümlesiyle hitam bulan kısımdır ki bunun nezdimde kalan sureti, benim ince yazımla ve büyük kıtadaki kâğıtlarla beş buçuk sahife tutmaktadır. İkinci kısım, Ankara mülâkatından İstanbul'a avdetten sonra vaadine ve senedine rağmen nezaret kabul etmesinin sebebi hakkında ikinci defa vaki olan ricam ve ısrarım üzerine yazdığı altı büyük sahifelik izahnamedir ki bunun hatt-ı destiyle ve imzalı olanı bendenizde mahfuzdur. Bu defa dosyalarımnda onları aradım ve bir zarf içinde buldum. Şu anda masamın üstünde durmaktadırlar. Acaba paşa merhum, tercüme-i hâlinin ilk kısmını bizden geri istemiş ve bilahire zâtîâlinize mi ihda etmişti? Bunu doğrusu katiyetle taayyün edemem. Fakat böyle bir tercüme-i hâl suretini çıkararak aslını zâtîâlinize ihda etmiş olduğumu ve bunu ızhar buyurulan arzuya hürmeten yaptığımı da hatırlamaktayım<sup>54</sup>. Her ne hal ise "ikisi de mahfuzdur" buyurulan nüshalar herhalde vahîdü'l-meâl olmayacaktır. Eğer böyle ise zâtîâlinize ikinci kısmı nasılsa takdim edilmemiş demek olur ve o takdirde hem İzzet Paşa'nın hayatı noksan kalacak, hem de en buhranlı zamanlardaki birçok vekayi kitabınıza girmemiş olacaktır. Şayet zât-ı üstâdânelerinde bu kısmın sureti yoksa emrediniz, derhal göndereyim.

<sup>53</sup> "Gerçek acıdır".

<sup>54</sup> Tercüme-i hâlin ikinci kısmının kenarında paşanın yazısıyla onun veya suretinin kendisine gönderilmesi, çünkü ale'l-fevr yazdığı o tebyizde hâli müsait olmadığı için kendisinde başka nüshası bulunmadığı kaydı vardır. Ben aslını muhafaza etmiş ve kendisine kopyesini göndermişim. Paşa'nın yalan söylemeğe mecburiyeti olmadığına göre hatt-ı destiyle olan nüsha kendisinde yoktu. Birinci kısmın aslını da ihda eden ben idim [Not metne aittir].

Böyle bir emri ifa, maksad-ı müştereke hizmet için yapılmış bir vazife olacağından zâtîâlinizi de “helâle haram katmış kadar nadim” etmez sanırım.

Kâşki mestî nümûdî her haramî çün şarâb  
Ân zamân ma'lûm geştî der-cihân huşyâr kîst<sup>55</sup>

Müstağni olduğunuzda şüphe bulunmayan birkaç tercüme-i hâl iadesi keyfiyetini, yukarıda bahsi geçen saikalarla, hatırlatışımı “tadâd-ı eltâf” kabilinden addederek bi'l-mukâbele lûtuflarınızdan bir kısmını ihtar etmişsiniz. Meselâ “Meşhur Adamlar”a derc ettiğiniz bazı isimler ve tercüme-i hâller “Son Asır Türk Şairleri”nden aktarma edildiği ve şifahen de istihsâl-i malûmâta tenezzül buyurulduğu halde -Bolâhenk merhumun çirkinliği madde-i kabîhasıyla daha birkaç şey müstesna olarak hiçbirinde isim ve resmimden bahsetmediğinizi ağzıma almamış iken...” buyuruyorsunuz. “Meşhur Adamlar”ın mukaddemesinde kıymetli eserinizden çok istifade edildiği üç kocaman satırla yazılmıştır<sup>56</sup>. Matbu ve münteşir bir eser, mehazla arasında böyle etrafıyla zikredildikten sonra ondan iktibas edilen her resim ve her fıkra ayrı ayrı isim kaydetmenin âdet olmadığını da efendimiz de pekâlâ bilirsiniz. Bolâhenk merhumun çirkinliği maddesiyle diğer bazı malûmat ise kitaptan değil, şifahen lûtfedilen malûmattan alındığı içindir ki nâm-ı âlîleri yalnız o maddelerde zikrolunmuştu. Görülüyor ki ihtar buyurulan noktalarla benim mevzû'-ı şikâyetim arasındaki mukayese kıyâs-ı maa'l-fârıktır. Bununla beraber benim yaptıklarım hata dahi olsa

Men bed künem u tü bed mükâfât dehi  
Pes fark-ı miyân-ı men u tü çîst, be-gû<sup>57</sup>

Şairler hakkında kitabınızdan bazı malûmatın iktibasını (aktarma) kelimesiyle ifade buyurmaları kalem-i nezâhet-rakam-ı edibânelerine lâyük düşmemektedir. Bu tilmîz-i zaîfinizin dahi bir nebze şiir ve edebiyat ile tevaggülü ve “Son Asır Türk Şairleri”ndeki zevat ve âsâr ile az çok muarefesi bulunduğu nazar-ı insâfa alınır, iktibas edeceği malûmatı tahlil ve terkip hususunda bir nokta-i nazarı, şairlerle şiirlerin temyiz ve muhakemesi babında şöyle böyle bir zevk ve melekesi olabileceği düşünülürse (aktarma) tabirinin selîka-i mahz-ı vesîka-i üstâda herhangi bir müstensih-i mechûl tarafından ithal edilmiş olduğuna hükmetmek icap eder. “Meşhur Adamlar”daki bazı resimler Said Efendi merhumun torunu Reşid Halid Beyin koleksiyonundan alınmıştır. İntişar etmiş, muahharlar arasında zikrolunmuş bir kitapta bulunmadıkları için o resimlerin bu koleksiyondan alındıkları ayrı ayrı kaydedilmiştir. Halbuki Reşid Halid Bey, resmî ve ilmî bir ehemmiyeti olmayan ve ancak iyiliği seven bir zattan ibarettir. Şu izah, isbat eder ki pek çok kusurlarına rağmen “Meşhur Adamlar” zâtîâlinizce titizlikle tavsiye olunan meslek-i hakk u insâftan pek inhiraf etmemeğe çalışmıştır. Şikâyetnamedeki Arapça beytin harekelenmiş olması hâşâ sümme hâşâ zât-ı üstâdânelerinin doğru okumalarına delâlet için değildir, kendi itiyadımın neticesidir. Çünkü bendeniz birinden veya bir kitaptan böyle Arapça bir ibare

<sup>55</sup> “Keşke her haram şarap gibi sarhoş etseydi/O zaman dünyada kimin ayk olduğunu anlardın.” (Ömer Hayyam, 2022)

<sup>56</sup> Bu satırlar şöyle: “(...) fâzil ve muhterem dostum İbnül Emin Mahmut Kemal Beyin “*Son Asır Türk Şairleri*” isimli kıymetli eserinden tabii çok müstefit oldum ve bu eşsiz eserin henüz tamamile basılamamış olmasına her vesile ile esefler ettim.” (Gövsâ, 1933, V.)

<sup>57</sup> Mevlâna'nın bir rubaisinin son iki dizesi. Rubainin Türkçe çevirisi: “İki dünyada da sana benzer kimim var? Söyle.../ Senden umut keserek kim yaşamıştır? Söyle.../ Ben kötülük edeyim, sen de karşılığında kötülük verisin bana;/ Peki, benimle senin aranda ne fark var? Söyle” Mevlana Celâleddin, 1982, 197). Mevlâna'dan yaklaşık iki yüzyıl önce Ömer Hayyam'ın aynı temayı aynı biçimle işlemiş rubaisinin Türkçe çevirisi: “Var mı dünyada günah işlemeyen, söyle;/ Yaşanır mı hiç günah işlemeyen, söyle;/ Bana kötü deyip kötülük edeceksen,/ Yüce Tanrı, ne farkın kalır benden, söyle.” (Ömer Hayyam, 2022, 8).

öğrendiğim zaman onu daima harekeli olarak zabt etmek ihtiyaç ve itiyadındayım. “El-uzrû inde kirâmü'n-nâsi makbûlün”<sup>58</sup>

Azarnamenizde “Lâ yüs'elu ammâ yef'alu” sırrına mazhar, yahut lâyuhtî bir er olduğunuzu bilsem isminizi ve eserinizi ağzıma alır mı idim?” buyurmanız doğrusu gücüme gitmedi değil. Bendeniz bilmediklerimi hâşâ ayağımın altına alsam başım göğe ererdi bile diyemiyorum. Çünkü bilhassa ansiklopedi işleriyle uğraştıkça ve yüzlerce ilim şubesine ait maddelerin yüzlerce ilim adamı tarafından yazılmasına ve tedkik olunmasına delâlet için didindikçe bilmediklerim ayağımın altına değil, başımın üstüne yığılmaktadır ve ben onların altında esfel-i sâfilîne doğru indiğimi her dakika şuur ve vuzuh ile hissetmekteyim. Mamafih yıllardan beri medyûn-ı irfânınız olan bu tilmîz-i nâcîzinizi bilmediğini dahi bilmemekle yani ilim ve irfanın ilk kademesine dahi dahil olmamakla tavsif buyuracağınızı asla ümit etmiyorum.

Mühr-i sadâret gibi tehlikeli olmaya başlayan bahs-i harâreti kapar ve tasdiatıma nihayet verirken şunu istirham ederim ki: Ya bize şikâyet hakkı tanımalısınız, tâ ki muhakk sebepler dolayısıyla o hakkı serbestçe kullanalım, yahud o müstensih-i mezbûr ü mendebûru göstermelisiniz ki bu türlü haklardan ve haksızlıklardan mütevellid inkisarlarımızı onun başına yağdıralım.

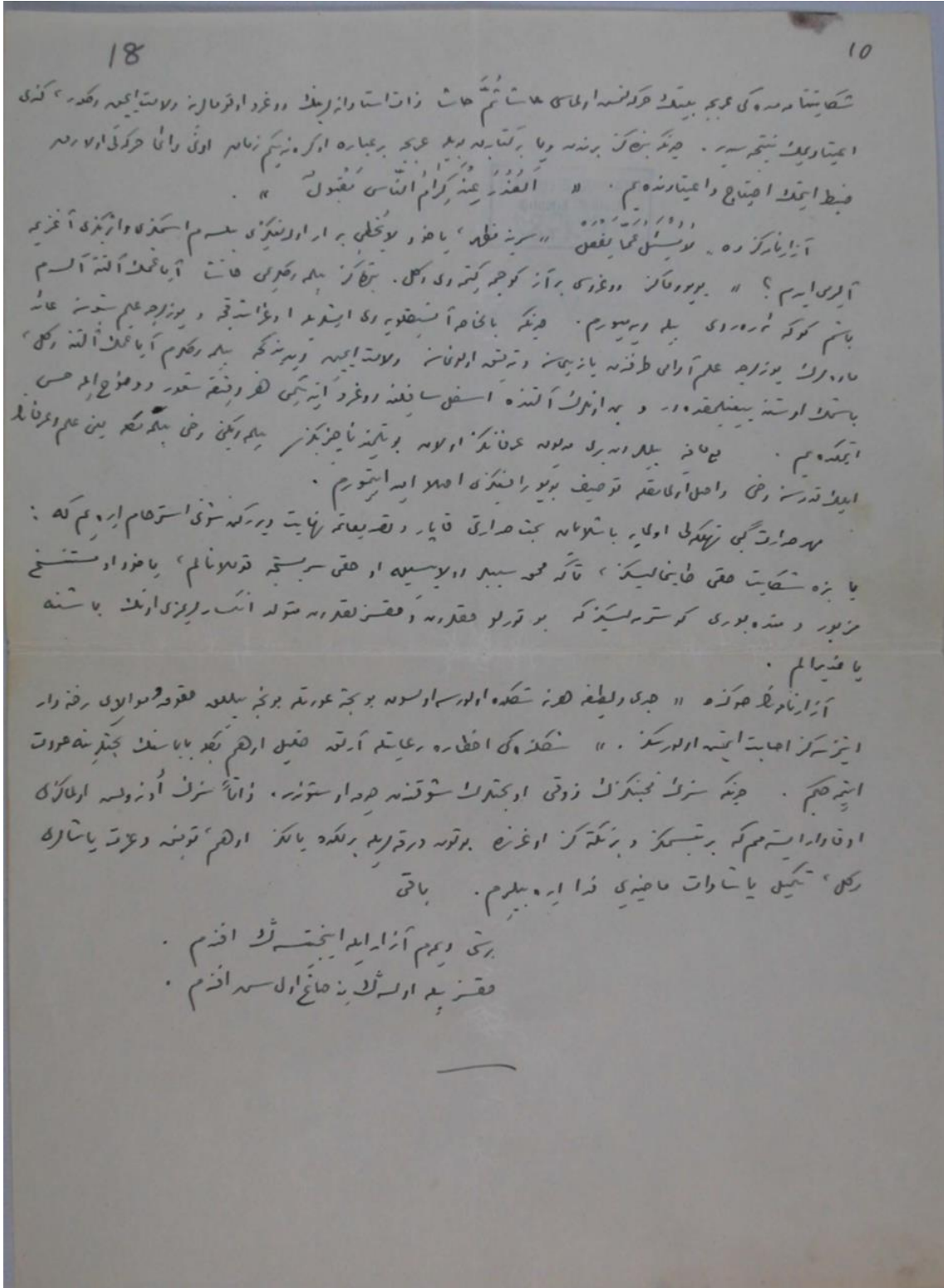
Azarnamenin sonunda “ciddi ve latife her ne şekilde olursa olsun bu bahse avdetle bunca yıllık hukuk ve muvalâtı rahnedar etmezseniz isabet etmiş olursunuz” şeklindeki ihtara riayetle artık Halil Edhem Beyle babasının bahislerine avdet etmeyeceğim. Çünkü sizin muhabbetinizin zevki o bahislerin şevkinden çok üstündür. Zaten sizin üzölmüş olmanızı o kadar istemem ki bir tebessümünüz ve bir nükteniz uğruna bütün varakalarıyla birlikte yalnız Edhem, Tevfik ve İzzet Paşaları değil, tekmlil paşavât-ı mâziyeyi feda edebilirim. Bakî.

Bir şey demem âzâr ile incitmesen efendim

Haksız bile olsan yine sağ ol sen efendim

<sup>58</sup> “Özür iyi insanların katında makbuldür.”





**36. Divan şiirinde payitaht sevgisi: İstanbul redifli gazeller<sup>1</sup>****Yılmaz FARAŞOĞLU<sup>2</sup>****APA:** Farasoglu, Y. (2023). Divan şiirinde payitaht sevgisi: İstanbul redifli gazeller. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 612-644. DOI: 10.29000/rumelide.1316212.**Öz**

Mekân edebî eserlerin temel öğelerinden olup bazen insan ruhunu etkilemiş, bazen de insan tarafından şekillendirilmiştir. İçinde bulunduğu kültüre göre anlam ve değer kazanan mekân toplumun anlam kodlarını belirleyen, sınırlarını çizen anahtar bir kavramdır. İnsanın yaşadığı olayların, hissettiği duyguların içinde geçtiği mekân, edebî eserlerde genellikle şehir olarak karşımıza çıkar. Şehir ise insan hayatını düzenleyip yönlendiren; aynı zamanda insan tarafından biçimlendirilen büyük bir yapı olarak tanımlanabilir. Şehirler toplum hayatının göstergesi, bir kültürün tüm yönleriyle ortaya konduğu mekânlardır. Mekân divan şiirine şehirlerle, şehirler içinde de en çok İstanbul'un anlatımıyla yansımıştır. Yüzyıllarca farklı imparatorluk ve medeniyetlere ev sahipliği yapan, onlara ait unsurlarla şekillenip zenginleşen İstanbul, Osmanlı devletinin yönetim merkezi olarak divan şiirinde özel bir yere sahiptir. İstanbul Türk şiirinin yayıldığı coğrafyada değişmeyen bir başkenttir. Gerçekten de 'payitaht' İstanbul yüzlerce yıl divan şiirinin de merkezi olmuş, Osmanlı İmparatorluğu'nun görkemi bu şiire yansımıştır. Yaptığımız taramalarda, divan şairlerinin duygularını en rahat ifade ettikleri türlerin başında gelen gazel nazım şeklinde yazılmış, İstanbul'u konu edinen ve redifi İstanbul olan 16 şiir tespit edilmiştir. Bu çalışmada İstanbul övgüsünde yazılan bu gazeller şekil ve muhteva özellikleriyle incelenip yorumlanmış, böylece divan şairlerinin gözünden İstanbul sevgisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmada ilk olarak İstanbul redifiyle gazel yazan şairler kronolojik olarak sıralanmış, daha sonra gazel sahibi her şair kısaca tanıtılmıştır. Ardından gazel metinleri önce şekil sonra da muhteva yönüyle incelenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Divan şiiri, İstanbul, payitaht, gazel, şehir**The love of capital in divan poetry: gazels with Istanbul redif****Abstract**

Space is one of the basic elements of literary works and sometimes it has affected the human spirit and sometimes it has been shaped by humans. Space, which gains meaning and value according to the culture it is in, is a key concept that determines the meaning codes of the society and draws its boundaries. The place where the events experienced by the people and the emotions they feel is usually encountered as a city in literary works. The city, on the other hand, organizes and directs human life; it can also be defined as a large structure shaped by human beings. Cities are the indicators of social life, the places where a culture is revealed with all its aspects. The place is reflected in the divan poetry with the cities, and among the cities, the expression of Istanbul the most. Having hosted different empires and civilizations for centuries, shaped and enriched by their elements,

<sup>1</sup> Bu makale İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Tarih ve Medeniyet Araştırmaları Anabilim dalında Doç. Dr. Bünyamin Ayçiçeği danışmanlığında devam etmekte olduğum "Divan Şiirinde Mekân Algısı ve Şehir Şiirleri" adlı doktora tezinin malzemesi kullanılarak üretilmiştir.

<sup>2</sup> Doktora Öğrencisi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Tarih ve Medeniyet Araştırmaları ABD (İstanbul, Türkiye), yilmazfarasoglu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5232-3624 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 09.05.2023- kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316212]



Istanbul has a special place in divan poetry as the administrative center of the Ottoman state. Istanbul is an unchanging capital in the geography where Turkish poetry spreads. Indeed, 'payitaht' Istanbul has been the center of divan poetry for hundreds of years, and the glory of the Ottoman Empire is reflected in this poem. In our scans, 16 poems were identified, written in the form of ghazal verse, which is one of the genres in which divan poets express their feelings most easily, and which is about Istanbul and its redif is Istanbul. In this study, these ghazals written in praise of Istanbul have been examined and interpreted with their form and content features, so that the love of Istanbul from the eyes of divan poets has been tried to be revealed. In the study, firstly, the poets who wrote ghazals with Istanbul redif were listed chronologically, then each poet who owned the ghazal was briefly introduced. Then, the ghazal texts were examined first in terms of form and then in terms of content.

**Keywords:** Divan poetry, Istanbul, capital city, ghazal, city

## 1. Giriş

İnsan bilinci, zaman ve mekân düzlemlerinde varlık bulur. Kendini mekândan ayrı düşünemeyen insan öte dünyada bile kendini köşk, bahçe, köprü gibi mekânların içinde hayal eder. Mekân, insan için ihtiyaç hiyerarşisinde en üst sıralarda yer alır (Tetik, 2016: 2). İnsanla anlam kazanan mekândan kişinin toplumsal ihtiyaçları yanında fiziki ve ruhi ihtiyaçlarını da karşılaması beklenir. İnsan, davranış ve eylemleriyle mekânı biçimlendirirken bir süre sonra mekân da insan davranışları ve psikolojisi üzerinde etkili olur. Böylece mekân ve insan arasında etkileşim ortaya çıkar (Erez, 2003: 36). Mekân, insanın varlığını gerçekleştirme biçimlerinden biridir. Doğduğu andan itibaren ilişki içinde olduğu mekân aracılığıyla insan hem şahsiyetine yön verir hem de mekânı biçimlendirir (Coşkun, 2009: 236).

Sosyal bir varlık olan insan, tarih boyunca toplu yaşama ihtiyacı içinde olmuştur. Varlığını devam ettirmek için çok eski tarihlerden beri birarada yaşayan insanoğlu, zamanla bu alanları geliştirerek köy, kasaba ve şehirlere dönüştürmüştür (Karadavut, 2020: 462). Göka'nın insan hayatını yönlendirip düzenleyen, ama aynı zamanda insan tarafından biçimlendirilen en büyük yapı olarak tanımladığu şehir (2001: 157), şairin ruh dünyasını şekillendiren önemli bir basamaktır. Cansever'e göre ise şehir ahlak, sanat, felsefe ve dinî düşüncenin geliştiği; insanın dünyadaki vazifesini, varlığının anlamını tamamladığu ortamlardır. Şehirler insanlara gelişimlerini en üst düzeye çıkaracak imkânlar sağlar (2010: 19).

Şehirler aynı zamanda toplum hayatının birer göstergesidir. Bir toplumun yaşayış şekli, gelenekleri, kültür ve zihniyeti şehri şekillendirmenin yanında ona anlam ve ruh katar. Şehrin ruhu şairin estetik bakışıyla edebî eserlere yansır. Şair ve yazarların eserlerinde şehirlerin kültürü, tarihi ve sosyal yapısı; coğrafyası ve mimari özellikleri hayallerle süslenip yeniden inşa edilmekte, gelecek nesillere aktarılmaktadır. Zengin geçmişinin yanında Osmanlı devletinin de başkenti olan İstanbul, klâsik Türk edebiyatında bu anlamda önemli bir yere sahiptir. Bu çok kültürlü kadim şehir hem tezkirelerde hem de divanlarda şairlerin yetiştiği, ilim ve hüner sahiplerinin sığındığu yer olarak görülmüştür (Karadavut, 2020: 462).

Farklı medeniyetleri buluşturan şehirler o medeniyetlerin özelliklerini taşımak yanında tarihî akışın ana çizgilerini de barındırır. Böyle şehirler mekânın ve zamanın ruhunun buluştuğu keşişim noktalarını temsil eder. İstanbul bu kategoride belki de en ayrıcalıklı ve özgün şehirdir. İnsanlık tarihinin kadim-modernite-küreselleşme yönünde seyrini İstanbul kadar derinlemesine yaşamış çok az şehir vardır. İstanbul'un kadim birikimiyle, modernite ve küreselleşmeyi tüm aşama ve renkleriyle yaşayan bir şehir oluşu onu medeniyet tarihinde diğer şehirlerden ayırıp özgün bir konuma yükseltir. İstanbul'a değişik

dillerde verilen adlar ise şehrin tarihî ve coğrafi merkez oluşuna işaret olup o kültürlerin İstanbul'a yüklediği anlamın ve şehri nasıl gördüklerinin ifadesidir. Evliya Çelebi'nin bildirdiğine göre İstanbul; Latince Bizantium, Antoninya, Alma Roma, Nova Roma (Yeni Roma), Rumca Eptalofos (Yedi Tepe), Yunancada Basilevousa (Şehirlerin Kraliçesi), Megalopolis (Büyük Şehir), Poznatyam ve Kostantiniyye, Arnavutçada Stambolli, Süryanicede Yankoviçe, İbranicede Aleksandıra, Sırpçada Pozanta, Bulgarca Konstantinov Grad (Konstantin'in şehri), Frenkçe Yağfurya, Almanca Kostantinopol, Rusça Tekurya, Çargrad (Çarların şehri), Macarca Vezendovar, Lehçe Kanaturya, Çekçe Aliyana, İsveççe Harkılban, Felemenkçe İstifanya, Fransızca Iğrandona, Portekizce Kostiyya, Arapça Kostantiniyye-i Kübra, Farsça Kayser-zemin, Hintçe Taht-ı Rûm, Moğolca Cakdurkan, Tatarca Sakalibe, Osmanlı Türkçesinde Der-saâdet, Der-aliyye, Mahrûse-i saltanat, Darü's-saltanat-ı aliyye, Âsitâne-i aliyye, Dârü'l-hilâfetü'l-aliyye, Pâyitaht-ı saltanat, Dergâh-ı mu'allâ, Südde-i sa'âdet, Dârü'l-hilâfe, Makarr-ı saltanat, İslâmbol isimleriyle anılmaktadır (Davutoğlu, ts.: 86).

Mekân şiir metinlerinde en fazla iltifat edilen unsurlardan olmuştur. Şairlerin karakterlerini dahi etkileyen bu unsurun algılanma biçiminin ortaya konması, şairin hayatı okuma ve anlamlandırma şekli hakkında bize fikir vereceği için önem arz etmektedir (Gider, 2017: 3). Klâsik Türk edebiyatının her döneminde köy, belde, şehir ve ülke isimleri gerçek yönüyle olduğu kadar dekoratif öge olarak da metinlerde yer almıştır. Şiirlerinde yer isimlerini çağrışım ögesi olarak kullanan divan şairleri ilk devirlerde gezip görmedikleri, tanımadıkları müşterek coğrafyayı geleneğin sınırları içinde çeşitli sanatlarla (tevriye, iham, cinas, teşbih, teşhis...) süsleyip zenginleştirerek sunarken; ilerleyen dönemlerde mahallileşmenin etkisiyle yaşadıkları, görev yaptıkları veya gezip gördükleri coğrafyayı eserlerinde daha sık işlemeye başlamışlardır. Şairlerin coğrafyayla ilişkisi şehrengiz, biladiye, mesair-nâme, sahil-nâme, şehir şiirleri gibi farklı türlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. 18. yüzyıldan itibaren yer adlarına dayalı türlerde zenginlik görülür. Şiirlerinde müşterek ve standart coğrafyadan yaşadığı, tanıdığı coğrafyaya yönelen divan şairleri özellikle İstanbul'u ve şehrin semt, belde, liman, pazar ve mesire yerlerini konu edinen yeni türler geliştirmiştir (Kaplan, 2020: 443-446).

Tarihte birçok medeniyete beşiklik eden İstanbul, fethi sonrası Osmanlı Devleti'ne başkent olmuş, uzun süre bu özelliğini korumuştur. Kültür, sanat, devlet ve medeniyet merkezi olan İstanbul, her dönem insanları kendisine hayran bırakan bir şehir olmuştur. İstanbul coğrafi konumu, tarihî zenginliği ve doğal güzelliğiyle sadece tarih ya da coğrafya kitaplarında değil edebî eserlerde de geniş yer bulmuştur. Edebiyat tarihine bakıldığında İstanbul üzerine yazılmış sayısız eser bulmak mümkündür. Divan edebiyatı metinlerinde çok geniş yer bulan İstanbul, birçok Batılı seyyahın eserine de konu olmuştur (Yılmaz, 2020: 1-13).

On üç asır Doğu Roma İmparatorluğu'nun merkezi olan Konstantinopolis (İstanbul) gelecek beş yüz yıl da Osmanlı Devleti'nin başkenti olacaktır. 1402'ye kadar Bursa'nın, 1402-1453 arasında Edirne'nin başkentlik yaptığı Osmanlı Devleti, yeni merkezini 1453'te Fatih'in fethiyle karalar ve denizler arasında geçit yeri olan İstanbul'a bırakmıştır (Pala, 2001: 221).

Bizantion şehri üzerine 324 yılında Doğu Roma İmparatorluğu'nun başkenti olarak kurulan İstanbul, kısa süreli Latin egemenliği dışında, 1453'teki Osmanlı fethine kadar Bizans İmparatorluğu'nun başkenti olmuştur. İkinci Roma ve Yeni Roma adlarıyla da anılan Konstantinopolis, fethinden uzun bir süre sonra da resmi yazışmalarda "Konstantiniyye" adıyla anılmıştır. Bin yılı aşkın tarihinde, Bizans toprakları ve sınırları değişse de Konstantinopolis imparatorluğun idari ve dinî merkezi olmayı sürdürmüştür (Ece, 2008: 3-4). Sultan II. Mehmed, babasının ölümü sonrası 1451'de genç yaşta ikinci kez tahta çıktığında Bizans ve Batı dünyası rahat bir nefes almıştır. Kendi sorunlarıyla uğraşan Batılılar,

böyle genç ve deneyimsiz birisinin kendilerine herhangi bir tehlike oluşturacağını düşünmemiş, aksine barışçıl bir politika izleyeceğini zannetmiştir. Ancak sultan 1451’de Anadolu Hisarı karşısına bir hisar yaptırmak isteyince Bizans ve Batılılar için korkulu günler başlar. Çünkü hisar inşası, İstanbul kuşatmasının ilk adımıdır (Altan, 2017: 64-65).

İstanbul’un fethi, Türk tarihinde olduğu kadar dünya tarihinde de önemli ve tarihin akışını değiştiren bir olaydır. Bu fetihle bin yıldan fazla süredir varlığını devam ettiren Doğu Roma İmparatorluğu tarihe karışırken Osmanlı İmparatorluğu için yeni bir dönem başlamıştır. İstanbul’un alınmasıyla Osmanlı İmparatorluğu siyasi ve ekonomik anlamda giderek gücünü artırmış, 16. yüzyılın ortalarında Akdeniz havzasının tartışılmaz hâkimi ve dünya siyasetinin önde gelen aktörü olmuştur (Yavuz, 2017: 186).

## 2. İstanbul Şehrinin tarihi

Hem Asya hem de Avrupa kıtasında topraklara sahip olan İstanbul’un kuruluğu M.Ö. 3000’li yıllara dayanır. Şehrin ilk kuruluğuna dair yaygın efsaneye göre İstanbul M.Ö. 659’da Megara kolonisi olarak kurulmuştur. Yine efsaneye göre Megaralılar’ın başındaki komutanın adı “Byzas” olup Şehrin adı buradan gelir. M.S. 196’da Roma imparatorunun oğlu Antonius Bassianus’a izafeten “Antonia” adını alan Şehir, devlet merkezinin Roma’dan İstanbul’a taşınmasıyla Secunda Roma (ikinci Roma), beşinci yüzyıldan itibaren ise Nova Roma (yeni Roma) Şeklinde anılmış; imparator Konstantin’in ölümü sonrasında ise Konstantinopolis (Konstantin’in Şehri) ismini almıştır.

Roma imparatoru I. Konstantin 324’te Byzantion’u (İstanbul) imparatorluğun başkenti olarak Őeçmiř ve Şehri genişletmiştir. Şehrin imar faaliyetleri onun ölümü sonrası II. Konstantin ve I. Theodosios dönemlerinde devam etmiştir. 381’de İstanbul’da toplanan II. konsille Ortodoksluk mezhebi bu Şehirde kurulmuş, zamanla İstanbul Ortodoksluğun merkezi olmuştur. Şehir ilerleyen süreçte mezhep savaşlarına sahne olmuş, Ayasofya’nın yanmasıyla sonuçlanan birçok yangın ve isyan geçirmiştir. 600’lü yılların başında Avarlar ile İranlıların saldırılarına uğrayan İstanbul 669’da Emevîler, 782’de Abbasîler ve 1090’da Peçenekler tarafından alınmak istenip kuşatılmış fakat hiçbirinde başarılı olunamamıştır. 1162 yılında İmparator Manuel ve Selçuklu sultanı II. Kılıçarslan arasında imzalanan barış antlaşmasıyla (1162) İstanbul ve Anadolu topraklarında barış tesis edilmiştir. Batılı devletler Bizans’a saldırmak için bekledikleri fırsatı IV. Haçlı seferiyle (1204) yakalamış, bu süreçte İstanbul yağma edilip yakılmış; Şehirde bir Latin devleti kurulmuştur. İstanbul, II. Mehmed öncesi Osmanlı devrinde I. Bayezid tarafından iki (1391 ve 1400) ve II. Murad tarafından bir (1422) kere olmak üzere toplam üç defa kuşatılmış fakat alınamamıştır (Demirkent, 2001, 205-212; Sevinç, 2023: 53; Akçay, 2021: 425).

2004 yılı Marmaray-Metro kazılarıyla İstanbul’a ilk yerleşimin M.Ö. 8000-8500 yıllarına kadar gittiği ortaya çıkmıştır. Kaynaklara göre M.Ö. 658’de kurulan Şehrin ilk ismi Byzantion’dur. Şehirde bu tarihten 196 yılına kadar Megaralılar dönemi, 196-395 yılları arası Roma İmparatorluğu dönemi yaşanmış; Şehir 330’da imparatorluğun başkenti olmuştur. İstanbul 395’te Roma İmparatorluğu’nun bölünmesiyle 1204’e kadar Doğu Roma, diğer adıyla Bizans İmparatorluğu’nun başkenti olarak kalmıştır. IV. Haçlı seferiyle işgale uğrayan İstanbul, 1204-1261 arası Latin Haçlı İmparatorluğu hâkimiyetinde kalmıştır. 1261-1453 yılları arasında tekrar Bizans hâkimiyetine giren Şehir, Türk fethi ile 1453-1923 arasında Osmanlı Devleti’nin başkenti (Payitaht) olmuştur. 1923’ten günümüze kadar da Türkiye Cumhuriyeti’nin en önemli Şehri olarak varlığını sürdürmektedir (Büyükseçgin, 2021: 61).

İstanbul topografik bakımdan farklı olmakla beraber Roma’ya benzetilerek kurulmuş; Roma’daki belediye teşkilatına göre düzenlenmiş ve son ikisi sur dışında olmak üzere 14 bölgeye ayrılmıştır. On

dördüncü bölge olan Blakhernai (Ayvansaray) sonradan surların içine alınmıştır (Demirkent, 2001: 206). Megaralı komutan Byzas tarafından kurulan; Septim Sever, Konstantin ve Teodos adlı imparatorlar tarafından genişletilen “Bizans şehri” 14 bölüme ayrılmış; bu bölümler büyüyen şehirle birlikte yavaş yavaş oluşmuştur. Şehrin ilk kurulduğu alan, tarihte Akropol denilen bugün Topkapı Sarayı’nın bulunduğu 1. tepedir. Bu dönemde “Konstantin şehri” beş tepeye hâkim geniş bir kaledir. Teodos, şehrin hudutlarını daha da ilerilere götürerek 6. ve 7’nci tepeleri de çevrelemiştir. Şehrin kurulduğu tepeler: 1) Topkapı Sarayı, 2) Çemberlitaş ve civarı, 3) Beyazıt, 4) Fatih, 5) Sultan Selim, 6) Edirnekapı, 7) Altımermer tepeleridir. Yamaçları ile en geniş sahayı kaplayan Altımermer tepesidir (Ülgen, 1939: 10-11).

### 3. Divan Şiirinde İstanbul

Geniş imparatorluğun başkenti İstanbul, coğrafyasının sihirli güzelliği kadar, başkent olmanın sağladığı imkânlarla zenginleşen yaşantısıyla Türk şiirinin değişiminde etkili bir şehirdir. Şehrin fethiyle başlayan yeni dönemde ötedünyacı bakışın yerini, gündelik hayatın ve zevklerin aldığı görülür. Yeni dönemin yeni yaşama biçimi içinde bir Osmanlı kültürü yaratma çabasıyla mimari, müzik, tezhip, minyatür gibi alanlarda atılım görülmekte, bu yöneliş kültürün yeni bir potaya dökülmesine yol açmaktadır (Çankaya, 2016: 88).

İstanbul’un Türk şiirinde anılması, Osmanlı’nın büyük devlet özelliği kazandığı 16. yüzyıl ile başlar. Osmanlı devletinin merkezi olan İstanbul klâsik Türk edebiyatını derinden etkilemiş, doğrudan veya dolaylı olarak şairlerin temaları arasında yer almıştır. İstanbul, pek az coğrafyaya nasip olan tabii güzelliği ve çeşitli manzaralarıyla şiire konu olması yanında fethinden sonra Türk-İslâm zevkinin kazandırdığı yeni çehreyle oluşturan mimari eserleri; saray, yalı, cami, medrese, bağ ve bahçe gibi mekânlarıyla divan şiirini zenginleştirmiştir. Fetihden itibaren İstanbul için söylenen şiirlerde asırlar içinde artış görülür. Müslüman kimliği öncesinde halk edebiyatında daha çok ticari merkez veya küffar ili olarak anılan İstanbul, fetihden itibaren divan edebiyatının hem merkezi hem de ilham kaynaklarından olmuş, şehri konu alan on iki adet müstakil şehrengiz yazılmıştır (Pala, 2001: 284). Yapılan yeni bir çalışmada ise İstanbul şehrengizlerinin sayısı on dört olarak tespit edilmiştir (Karaca, 2018: 144).

İstanbul klâsik Türk şiirinde cennet misali güzelliği, havası ve suyunun letafeti, güzellerinin benzersizliği; Türkçesinin akıcılığı, bir ilim, ticaret ve eğlence merkezi olması bakımından ele alınmış; semt, meydan, liman ve mesire yerleriyle anılmıştır (Yeniterzi, 2009: 317). İstanbul, divan şiirinde bütün yönleriyle en fazla yer bulan şehirlerdendir. *Ahmed Paşa, Aynî, Avnî, Zâtî, Bâkî, Nihânî, Zihnî, Sirozlu Sâdi, Yahyâ Efendi, Koca Nişancı, Şeyhülislâm Yahyâ, Nâbî, Vecdî, Fasîhî, Nefî, Şeyh Gâlib, Nedîm, Nahîfî, Esrâr Dede, Enderunlu Vâsîf gibi şairler, İstanbul’u şiirlerinin önemli bir teması olarak işlemişlerdir* (Kaplan, 1999: 42- 45).

Klâsik Türk şiirinde İstanbul güç ve medeniyetin, din ve halifelüğün, tarih ve kültürün, doğal güzelliğiyle zevk ve safa meclislerinin simgesidir. İki kıtayı birleştiren su yolu üzerinde bulunan İstanbul, tarihin her döneminde jeopolitik açıdan dikkat çeken, yüzlerce uygarlığın doğup batmasına tanıklık etmiş bir kenttir. Ayrıca İstanbul, Yavuz Sultan Selim’den itibaren halife unvanının kullanılmasıyla bir kutsiyet kazanmıştır. Çünkü halife olan sultanın yaşadığı yer Osmanlı başkenti İstanbul’dur. Şehrin manevi kurucusu Eyüp Sultan’dan itibaren, özellikle fetihden sonra İstanbul’da yaşayan, İstanbul’a gelen dinî şahsiyetlerin varlığı şehre sinmiş; cami, medrese, türbeleri hatta sokak, cadde ve semtleri bu şahısların isimleriyle anılmıştır (Sevinç, 2023: 54-56).

15. yüzyıl şairi Karamanlı Aynî'nin (ö. 1490-1494?) murabbası, İstanbul'un anıldığı ilk metinlerden kabul edilir. Aynî, “*Şehr-i a‘zam kim binâsı gerçi mâ vü tindedür / Yâ anun üstindedür cennet yahud altındadır*” (Akay, 1997: 201) mısralarıyla başlayan murabbasında cennetin İstanbul'un altında veya üstünde olduğunu ifade eder. Şehrin fatihi, Avnî mahlaslı II. Mehmed'de (ö. 1481) İstanbul'u anlatan şairlerdendir. “*Bağlamaz firdevse gönlünü Kalata'yı gören / Servi anmaz anda ol serv-i dil-ârâyı gören / Kâfir olur ey Müselmanlar o tersâyı gören*” (Doğan, 2014: 446) dizeleri sultanın İstanbul ve özellikle Galata'ya olan tutkusunu açıklar.

Tâcizâde Ca'fer Çelebi (ö. 1515) *Hevesnâme* adlı eserinin “Vasf-ı Hıttâ-i İslâmbol” başlıklı bölümünde “sevâd-ı a‘zam” (büyük şehir) olarak andığı İstanbul'u bize gönülleri alan cennet misali bahçeleriyle, dünyada eşsiz benzersiz bir şehir olarak tanıtmaktadır:

Sevâd-ı a‘zam-ı Kostantniyye  
Hamahu'llâhu ‘an-küllî'l-beliyye  
(...)  
Güzellikde nazîri yok cihânda  
Misâli gelmemiş devr-i zamânda  
(...)  
Güzel yirler dilârâ buk'alardur  
Kamu cennet misâli ravzalardur (Sungur, 1998: 194-195)

Hayalî (ö. 1523) ise *Edrine* redifli gazelinde, Edirne İstanbul kıyaslaması yapar. Şair Edirne'nin meşhur gül sularını, İstanbul'un güzelliğini duyan Edirne güzellerinin ağzından akan suyla açıklar. Edirne'den ayrılmak isteyen şair, toprak olup rüzgâr tarafından İstanbul'a taşınmayı arzulamaktadır:

İşidüp vasfın Sitanbul'un çemende goncası  
Ağzı suyun akıdup budur gülâb-ı Edrine  
  
Rûzigâr ile Sitanbul'a gubârum erse ger  
Eyler idüm cismümi yârân türâb-ı Edrine (Tarlan, 1945: 362)

Balıkesirli Zatî (ö. 1547) bir gazelindeki “*Hüsn ile mecmû‘-ı ‘âlemde çıkarmışdur ‘alem / Tahtı ol şâh-ı cemâlün behcet İstanbul'udur*” (Tarlan, 1967: 140) beytiyle İstanbul'u güzellik sultanı padişahın yaşadığı başkent olarak tanımlar. Şairliği yanında iyi nesir ustası olan Rumelili Za'îfî (ö. 1557) İstanbul'dan uzaktayken yazdığı “*Gönüller ahcı sîmûn-bedenler çok bu yirlerde / Velî İstanbul'un gitmez hayâlî gözlerümden hiç*” (Akarsu, 1989: 61) beytinde bulunduğu yerdeki güzellerin çokluğuna rağmen İstanbul'u unutamadığını belirtir.

Edirneli Nazmî (ö. 1559 sonrası) “*Görsün İstanbul'ı şol hûb melek-veşle ile / Görmek isterse o kim cenneti hûrler ile*” (Üst, 2018: 3142) beytiyle İstanbul güzellerini cennet hurileriyle eş tutar. Sehabî (ö. 1564) ise güzelleriyle meşhur bir cennet olarak tanımladığı Çin ile İstanbul'u kıyasladığı beytinde yine İstanbul'un eşsiz güzellerine vurgu yapar: “*Nigâristân-ı Çîn kim anılır bâğ-ı İrem birle / İbâretdür Sehâbî gâlibâ şehr-i Sitanbul'dan*” (Bayak, 2017: 136).

Bursalı Celîlî (ö. 1569) “*Nice kurtarsın dil ü dînin Celîlî dostlar / Râh-zendür çün şarâb u şâhidi İstanbul'un*” (Nas, 2018: 159) beytinde İstanbul'un güzelleri, işret meclisleri ve şarabından

vazgeçilemeyeceğini dile getirir. 16. yüzyıl tezkire yazarı Latîfi (ö. 1582) ise *Evsâf-ı İstanbul* adlı eserinde şehri benzersiz güzelliğiyle cennete benzetir. Öyle ki huriler İstanbul'u görse cenneti bırakıp İstanbul'a gelmek isteyecektir:

Letâfetde nazîri yokdur elhak  
Nazîrin ehl-i ahvel görmüş ancak

İrem bâğı budur der hep görenler  
Ki çıkmak istemez ana girenler  
(...)

Bu makâmı ger görürse hûriler uçmaktan  
Koyalar uçmağı bu uçmağa uçmağ isteye (Akçay, 2021: 417)

Taşlıcalı Yahyâ (ö. 1582) ise *Şehrengiz-i İstanbul* adlı eserinde eğlence yeri olarak nitelediği İstanbul'un her evini Beyt-i Ma'mûr'a (Ka'be), konak ve yalılarını da cennet kasırlarına benzetir. Şaire göre İstanbul, tüm güzellikleriyle gül bahçeleriyle süslü bir cennet gibidir:

Husûsâ işbu şehri-i 'işret-âbâd  
Olupdur şehri-i İstanbul ana ad

Ne şehri ol kim anun her beyti ma'mûr  
Kusûrın bildi cennetden görüp hûr

Bahârı bâğ-ı cennetden numûne  
Açılıp gülsitâni gûne gûne (Çavuşoğlu, 1977: 252)

Cemalî (ö. 1584) *Şehrengiz-i İstanbul*'unda denizle iç içe, güzellerle süslü diye tarif ettiği İstanbul'u cennete benzetir ve güzelliğiyle anılan Mısır ve Şam'a olan üstünlüğünü vurgular:

Leb-i deryâ vü servistân ü zîbâ  
Budur firdevse ger var-ise hemtâ

Kosan bir gûşesinde Mısır u Şâm'ı  
Cihân turdukça anılmazdı nâmı (Eren, 2012: 221)

Hoca Sa'deddin Efendi (ö. 1599) taşı toprağı altın olan İstanbul'un benzersiz güzelliğini "*Aceb yer var mı İstanbul'a benzer / Ki yeksân ola anda hâk ile zer*" (Çelebi, 2015: 61) beytiyle dile getirir. Bu yüzyılın diğer tezkire yazarı Gelibolulu Âlî (ö. 1600) "*Kasîde der-vasf-ı İstanbul*" başlıklı kasidesinde "*Ulemâsı fuzelâsı şu'arâsı çokdur / Ukalâ bahrîdur ol fazl u hüner deryâsı*" (Aksoyak, 2018: 378) beytiyle devletin başkenti ve kültür merkezi İstanbul'un bilgi ve yetenek sahibi âlim, şair ve sanatkârlar şehri olduğunu vurgular.

İstanbul şairi Bâkî (ö. 1600) ise "*Reh-i mey-hâneyi kat' itdi tîg-i kahrı sultânun / Su gibi arasın kesdi Sitanbul u Kalata'nun*" (Küçük, ts.: 198) beytiyle Kanunî'nin koyduğu içki yasağıyla eğlence yeri Galata'ya gidişin zorlaştığını belirterek şehir yaşantısından örnek verir. Bâkî ayrıca iki gazelinin matla

beyitlerinde şehrin güzellerinden bahseder. Şair “*Serv-kâmetler iki yanın alurlar yolun / Râh-ı gülzâre döner yolları İstanbul’un*” ve “*Dil-rübâlarla ‘aceb kesreti var her yolun / Geçemez hûblarından gönül İstanbul’un*” (Küçük, ts.: 193-194) beyitleriyle İstanbul’un benzersiz güzellerle övülmeye layık olduğunu vurgulamaktadır.

17. yüzyılın sultan şairlerinden Bahtî mahlaslı I. Ahmed (ö. 1617) bir gazelinde eski başkent Edirne ile kıyasladığı İstanbul’u “*Edirne şehri gibi gerçi şehri-bî-bedel olmaz / Yine ammâ bu dünyâda Sitanbul’a bedel olmaz*” beytiyle daha üstün tutar (Kayaalp, 2019: 54). Nev’izâde Atayî (ö. 1635)’nin; “*Atâyî ben geçirdüm Rûm ilinün merhabâsından / Irakdan seyr idebilsem civânân-ı Sitanbul’i*” (Karaköse, 2017: 254) beyti ise İstanbul ve eşsiz güzellerine övgüdür. Tâlib (ö. 1674); “*Şehr-i Sitanbul dil-beri Yûsuf midur yâhud perî / Tâ devr-i Âdem’den beri müstağrik-ı nâz u na’im*” (Şahin, 2009: 90) beytiyle, Hz. Yusuf’a benzettiği peri yüzlü İstanbul güzellerinin naz ve işveye düşkünlüğünü anlatır. Vecdî (ö. 1661) ise İstanbul güzellerine harcamak için Karun hazinelerinin bile yetmeyeceğini söyler: “*Hûbân-ı Sitanbul’a yetişmez yine Vecdî / Bezl itmege sermâye-i Kârûn ele girse*” (Mermer, 2002: 134).

Nabî (ö. 1712), *Hayriyye* adlı mesnevisinin “Der-beyân-ı Şeref-i İstanbul” başlıklı kısmında ilim ve marifet, izzet ve şeref şehri diye tanıttığı İstanbul’dan başka bir yerde yaşamının, ömrü boşa geçirmek olduğunu söyler. Felek ne kadar dönerse dönsün âlemde ona benzer bir şehir bulamayacaktır:

‘İlm ile ma’rifete cây-ı kabûl

Olmaz illâ ki meger İstanbul

Olmağa mîve-hor-ı bâğ-ı hüner

Olmaya şehri-i Sitanbul kadar

İtsün İstanbul’ı Allah ma’mûr

Andadur cümle ma’âli-i umûr

(...)

Andadur mertebe-i ‘izz u şeref

Gayri yirlerde olur ‘ömr telef

(...)

Ne kadar ‘âlemi devr itse sipihr

Bulmaz İstanbul’a benzer bir şehri

(Kaplan, 2019: 72-73)

Dürri Ahmed Efendi (ö. 1722), bir gazelinin “*Ulûm-ı âlemi tahsîle besdür İstanbul / Diyâr-ı Basra vü Mısr u Haleb dimek ne dimek*” (Vural, 2020: 136) beytinde İstanbul’un ilim ve kültür merkezi oluşunu tekrarlar. Nedîm’in (ö. 1730) şiirleri ise İstanbul’un en görkemli şekilde yansıdığı yerlerdir. Lale Devri İstanbul’unun kasır ve yalıları, bayram ve düğünleri; zevk ve neşesi, tabii ve mimari güzellikleriyle onun şiirinde okunabilir. Nedîm “*Bu şehri-i Sitanbul ki bî misl ü behâdır / Bir sengine yekpare ‘Acem mülkü fedâdır*” (Macit: 2012: 92) dizeleriyle başlayan meşhur kasidesinde İstanbul’un güzellikte tüm İran ülkesine, hatta dünyaya bedel olduğunu veciz şekilde anlatır. Arpaeminizâde Mustafa Samî (ö. 1734), Edirne ve İstanbul’u kıyasladığı “*Hâkinün bil şeref-i kadrini kim Edrine’nün / Ka’beden evvel olur secdesi İstanbul’a*” (Kutlar, 2004: 376) beytinde, İstanbul’u Edirne’nin Ka’be’si olarak niteler.

Nahifî (ö. 1738) ise “*Sıfâhân’a dinür nısf-ı cihândur / Sitanbul’un da nısfı İsfahân’dur*” (Aypay, 1992: 712) beytiyle, dünya yarısı denilen İsfahan’ın ancak İstanbul’un yarısı edeceğini; dolayısıyla İstanbul’u dünyaya bedel gördüğünü dile getirir. Halimî (ö. 1759), “*Âsitâne*” adıyla andığı İstanbul’un benzersizliğini, buranın farklı bir dünya olduğunu şöyle belirtir: “*Olmaz Halimî misl-i nazîr Âsitâne’ye / Bu bir ‘acib ü nakş-ı diğer kâr-hânedür*” (Çağlı, 1998: 128). Hâzık (ö. 1763) ise İstanbul kadar hayattan tat alman başka bir yerin olamayacağını belirterek bu şehirden ayrılmaya niyeti olmadığını vurgular: “*Hak nasîb eyler ise bir dahi çıkmam Hâzık / Yok Sitanbul kadar cây-i mezâk icrâda*” (Güfta, 1992).

Sünbülzâde Vehbî (ö. 1809); “*Yâd eder va’zında hûrî kızların pek şevk ile / Şeyhi zen-dost eylemiş İstanbul’un mekkâresi*” (Yenikale, 2012: 517) beytiyle vaazlarında hurilerden bahseden şeyhin bile, hilekâr İstanbul güzellerine olan zaafını vurgular. Re’fet Mehmed (ö. 1813) ise gönül yağmalayan İstanbul güzellerini Tatar askerlerine benzetir: “*Dil-i sad pâremi yağmaya verdim aldılar gitdi / Sitanbul’un ‘aceb Tatar-meşreb dil-rübâsı var*” (Tari, 2011: 82).

Enderunlu Vasıf (ö. 1824) “*Ya şûh-ı sitem-kâr ya hercâyîdür elbet / Ümmîd-i vefâ itme Sitanbul güzelinden*” (Gürel, 2007) beytiyle İstanbul güzellerini vefasız, hercai; sözüde durmayan, zalimler olarak resmeder. Keçecizâde İzzet Molla (ö. 1829) ise “*Nazm-ı ‘İzzet’le Sitanbul oldu reşk-i her diyâr / Tâlib-i ma’nâ olan elbette Âmül’den geçer*” (Ceylan ve Yılmaz 2005) beytiyle hem kendi şiirlerinin İstanbul gibi kıskanıldığını, hem de şiirlerinin İstanbul’a güzellik kattığını ifade ederek şiir gücünü över. Sa’dullah İzzet (ö. 1855) ise “*Hûb-rûyân-ı Sitanbul’u görüp nûr gibi / Dîdeler de atırlar dil-i mecbûr gibi*” (Atik, 2016) beytiyle yine şehrin gönül alan güzellerine vurgu yapar.

Divan şiirine derin izler bırakan İstanbul, son dönem Türk şiirinde de önemli bir mekân ögesi olarak yerini alır. İstanbul şairi Yahya Kemal, şehri “*bizi biz yapan değerler manzumesinin simgesi, Türk’ün hülasası ve hayal şehir*” ifadeleriyle tanımlar (Apaydın, 2013: 2). Kemal’e göre “*İstanbul bütün bir vatan demektir; Türk dehasının yarattığı bir harikadır. İstanbul, din, sanat, kültür, mimari ve öteki bütün güzellik unsurlarına kucak açmış hâliyle, vatanın sembolüdür; kültür ve medeniyetimizin özü, millî şahsiyetimizin ifadesidir*” (Çakmakçı, 2020: 5). Tevfik Fikret ise “Sis” şiirinde “*bin kocadan arta kalan bâkire*” diye nitelediği İstanbul’un tarih boyunca gözde bir şehir oluşuna atıf yapar. Tanpınar, İstanbul’un geçmiş medeniyetlerin izleriyle oluşan tarihî silüeti ve mimari zenginliğini “*kendisini mimari üslubuna bu kadar teslim etmiş şehir pek azdır*” ifadeleriyle özetler (Çankaya, 2016: 91-95). Necip Fazıl ise İstanbul sevgisini “*Ruhumu eritip de kalıpta dondurmuşlar / Onu İstanbul diye toprağa kondurmuşlar*” mısralarıyla ölümsüzleştirir (Sevinç, 2023: 54-56).

#### 4. Şair Tezkireleri ve Biyografi Kaynaklarında İstanbul

Klâsik Türk Edebiyatında şairlerin adı, mahlası, ailesi, öğrenim durumu, mesleği, edebî kişiliği ve eserleri hakkında bilgi veren biyografilerin topluca bulunduğu eserlere şair tezkireleri denir (İsen, 1997: 28). İsen, divan şiiri ile İstanbul ilişkisini ele aldığı bir makalesinde divan şiirini şehir edebiyatı olarak tanımlayarak edebiyatın şehir vasfı kazanmış ortamlarda gelişip serpiildiğini vurgular. İsen, divan edebiyatı mensuplarının çoğunun şehirlerde doğup büyümüş, eğitimlerini buralarda almış kişiler olduğunu belirtir. Şairlerin doğum yerleri açısından tezkireler bazında yaptığı araştırmada İstanbul’un 609 divan şairi çıkarmasıyla diğer şehirlere oranla rakipsiz bir konumda olduğunu belirtir (2000: 1-3).

Tezkirelerde şairler tanıtılırken memleketleri de özellikle belirtilir ve o şehir hakkında açıklayıcı ifadelere yer verilir. Roma, Bizans ve Osmanlı imparatorluklarına başkentlik yapan, tarih boyunca insanların hayallerini süsleyen İstanbul da tezkire yazarları tarafından “İstanbul” imlası yanında



“İslâmbol” ve “Kostantiniyye” isimleriyle de anılmaktadır. Şehir ayrıca “Belde-i tayyibe<sup>3</sup>; Dârü’l-devle, Dârü’l-mülk, Dârü’s-saltana; Dârü’l-emân (emniyetli, güvenli yer); Dârü’l-hilâfet (hilafet merkezi); Mahmiyye (büyük şehir) ve Mahrûsa (büyük şehir)” unvanlarıyla anılmıştır (Aydın, 2017: 44-46).

İstanbul, dünyaya hâkim bir mevkide, yedi tepe üzerine kurulmuştur. Dünyada İstanbul gibi her iki yakası farklı kıtalarda olan bir başka şehir yoktur. Osmanlı döneminde şehir, Nefs-i İstanbul, Galata, Üsküdar ve Eyüb kadılıklarına bölünerek idare edilmiştir. Eski tarihçilere ve bütün seyyahlara göre kâinatın en güzel yerindedir. İstanbul İslâm’ın merkezi ve başkent olarak Osmanlı devletinin her döneminde sanat ve kültür merkezi olma vasfını korumuştur. Şair tezkireleri içinde Kınalızâde Hasan Çelebi’nin *Tezkiretü’ş-şu‘arâ’sı* şairlerin doğum ve yerleşim yerleriyle ilgili yaptığı ayrıntılı tarif ve tasvirlerle diğer tezkirelerden ayrılır. İstanbul, Kınalızâde tezkiresinde saltanat makamı; faziletli, bilgili kişilerin yaşadığı ilim ve irfan yeri; sosyo-kültürel yapısı ve zenginliğiyle İslâm’ın merkezi; misk gibi havası, şerbet gibi suyu, latif iklimi; gökyüzü gibi yüksek kale, sur ve kubbeleri; İrem bahçesini ve Seba ülkesini kaskandıracak derecede güzel tabiatıyla tasvir edilmiş; herkesin güzelliğiyle tanıdığı; bağ, bahçe ve bostanlarla süslü; aklın alamayacağı güzellikte bir belde olduğu vurgulanmış; güneşe, cennete, melek yüzlü sevgiliye benzetilerek şehrin XVI. yüzyılda nasıl bir sosyo-kültürel zenginliğe, coğrafi güzelliğe, siyasî konum ve imkânlarla sahip olduğu ifade edilmiştir. Eserde İstanbul, buralı 23 şairin biyografisi anlatılırken *dârü’l-emân*, *mecma‘ü’l-fühul*, *dârü’s-saltanat*, *kubbetü’l-islâm*, *ümmü’d-dünyâ ve mecma‘-ı erbâb-ı ‘irfân* vasıflarıyla ele alınmıştır. Ayrıca tezkirede medeniyetler beşiği İstanbul için büyük şehir manasına *sevâd-ı a‘zam* ifadesi de sıkça kullanılır (Eyduran, 2000: 31).

## 5. İstanbul Redifiyle Şiir Yazan Şairler ve Şiirleri

### 5. 1. Yetîm (ö. 1553)

Divanında İstanbul redifli şiir bulunan ilk şair, gazelinin redifinde İstanbul ile Galata’yı da zikreden Yetîm’dir. İstanbullu olan şairin asıl adı Ali olup Yetîmî veya Yetîm Ali Çelebi olarak anılır. Babası II. Bayezid ve I. Selim devirlerinde yirmi yıl turnacıbaşılık yapan Mehmed adlı bir zattır. Şair babasının yardımıyla yeniçeri ocağına katılmış, bir süre sonra içkiye düşkünlüğü sebebiyle ordudan ayrılmıştır (Göre, 2013). Hayatının ilerleyen yıllarında tasavvufa yönelen Yetîm, âlim ve şair Karamanlı Şeyh Cemâleddin Efendi’ye derviş olup on beş yıl hizmetinde bulunmuş, 1533’te şeyhinin ölümü ve Sütlüce’ye defni sonrası onun mezarı yakınında bir ev alarak inzivaya çekilmiştir. Geçim sıkıntısı içindeyken tersane kâtibi Seydî Ali Reis (ö.1562) Yetîm’i himayesine almış, birlikte Güney İtalya’da Pulya ve Preveze deniz savaşlarına katılmışlardır. Yetîm, Kanunî Sultan Süleyman’a sunduğu bir mesneviyle silahdar bölüğüne alınmış, padişah maiyetinde birçok sefere katılmıştır.

Barbaros Hayreddin Paşa, Seydî Ali Reis aracılığıyla Yetîm’in şiirdeki yeteneğini farkedip beş bin akçe ile kendi fetih ve gazalarını şiirleştirme görevi vermiştir. Yetîm, bu görevdeyken 2000 beyit kadar şiir yazmış, Hayreddin Paşa’nın vefatıyla kitap yarım kalmıştır. Yetîm 1553 yılında vefat etmiştir. Sefere çıkmış gemici bir şair olan Yetîm’in edebî kişiliğinin en ilginç yanı, gemici terimlerini kullandığı şiirleridir. Yetîm, Agehî ile birlikte divan şiirinde gemici terimleriyle şiir yazan şairlerin öncülerindendir (Aktaş, 1996: 11; Göre, 2005: 258).

<sup>3</sup> Güzel ve hoş yer anlamına gelir. Bu unvanın İstanbul için kullanımı, Sebe suresinin 15. ayetindeki “beldetün tayyibetün” ifadesinin ilm-i cifirdaki değerinin 857 olmasından dolayıdır (İnalçık 2001: 220). Hicri takvimde 857, Miladî 1453 yılını gösterir.

Yetîm'in gazeli beş beyit uzunluğunda, aruzun "Mefâ'îlün Mefâ'îlün Mefâ'îlün Mefâ'îlün" vezni ile yazılmıştır. Manzumede yalnız "m" revî harfinin tekrarıyla mücerred kafiye oluşturulmuş, "-dür Kalatayile İstanbul" şeklinde redif kullanılmıştır. Yetîm'in gazeli şu şekildedir:

İki şehir-i mu'azzamdur Kalatayile İstanbul  
Hakikatde dü-âlemdür Kalatayile İstanbul

Safâ vü Merve hakkıyçün her iklimün tavâfında  
Niyâz itdükçe kiblemdür Kalatayile İstanbul

Yire el arkasın koyup cihân-dide olanlar dir  
Gök altında müsellemdür Kalatayile İstanbul

Esâs-ı âleme gelse tezelzül gam yimez gönlüm  
Bilür anı ki muhkemdür Kalatayile İstanbul

Hevâ-yı Belh idüp mürşid dilersen ey Yetîm el-Hak  
Per-i İbrâhîm Edhem'dür Kalatayile İstanbul (Aktaş, 1996: 381; 115 numaralı gazel)

Bir İstanbul âşığı olan Yetîm gazeline şiir boyunca İstanbul ile birlikte andığı Galata'yı överek başlar. Şaire göre büyüklükleriyle muazzam olan bu iki şehir aslında bambaşka iki dünyayı temsil eder. Şair ikinci beyitte dünya şehirlerinin Ka'be'si olarak nitelediği İstanbul'un eşsiz konumu ve güzelliğine vurgu yapar. Üçüncü beyitte şehrin dünya üzerindeki merkezî konumuna vurgu yapılarak İstanbul'un dünyanın merkezi olduğu ifade edilir. Şair dördüncü beyitte şehrin sağlam konumunu titreme ve zelzelelerin yıkamayacağını vurgulayarak belki de meşhur depremlerine bir gönderme yapar. Yetîm, şehrin manevî yönüne değindiği son beyitte İstanbul'u, Horasan-Belhli sûfi İbrahim Edhem'in memleketine benzeterek şiirini tamamlar.

## 5. 2. Sebzi (ö. 1566 öncesi)

İstanbullu olan şairin asıl adı Hüseyin'dir. Kaynaklar, Kanunî dönemi şairi olduğunu ifade edip hafızlığını ve sesinin güzelliğini vurgular. Âlim ve hâfız bir zat olan Sebzi, zamanın ilimlerini tahsil etmiş, sonradan şiire heves etmiştir. Asıl mesleği imamlık olan şairin ölüm tarihi kaynaklarda belirtilmez. Nâil Tuman ve Mehmed Süreyyâ, Sebzi'nin Kanunî devrinde vefat ettiğini söylemekle yetinir. Bilinen tek eseri *Divan*'ı olan Sebzi, bir gazel şairidir. Tezkirelerde sanatından övgüyle bahsedilen Sebzi'nin sade ve akıcı bir dille sanath şiirler söylediği belirtilir. Âşık Çelebi, Sebzi'nin nazire söylemekteki ustalığına değinir ki divanındaki 126 nazire, onun bu konudaki ustalığını göstermektedir (Yekbaş, 2013).

Sebzi'nin dört beyitli nâ-tamam gazeli de aruzun "Mefâ'îlün Mefâ'îlün Mefâ'îlün Mefâ'îlün" vezni ile yazılmıştır. "â" sesiyle mücerred kafiye, "-dur İstanbul" kelimesi ile redif oluşturulan gazelin metni şöyledir:

Şehirler gülsitânında gül-i ra'nâdur İstanbul  
Galata Üsküdar gibi degül zîbâdur İstanbul

Bir olmuř hűri vű gılmânlar ile kasr-ı cennetdűr  
Letâfet-kâmı garrâlar ile garrâdur **İstanbul**

Getűrsűn ayađı deryâ yűzini eylesek seyrân  
Gam u gussa olur zâ‘il ferah-efzâdur **İstanbul**

Haleb‘le Mısır‘ı vu Şâm‘ı temâşâ eyleyenler dir  
Őehirler kalmadı seyr eyledűk a‘lâdur **İstanbul** (Yekbař, 2011: 523; 491 numaralı gazel)

İlk beytinde Őehirleri gűl bahçesine benzeten Sebzi, İstanbul‘u bu bahçedeki taptaze, alımlı bir gűl olarak niteler. Öyle ki İstanbul gűzellikte Galata ve Ŭskűdar ile kıyaslanamayacak kadar farklı, onlardan űstűn bir yerdir. İkinci beyitte de İstanbul‘u űvmeyi sűrdűren Őair Őehri içinde huri ve gılman misali insanların gezdiiđi bir cennet kűřkűne; sűslű, gűsteriřli bir gűzellik kaynađına benzetilir. Ŭűncű beyitte Őehrin deniz ve bođazla i içe oluřu, gűrenlere ferahlık veren, keder ve sıkıntılarını unuttururan bir mesire yeri olduđu vurgulanır. Őair son beyitte ise İstanbul‘un gűzelliđiyle űne çıkmıř Halep, Őam ve Mısır gibi Őehirlerden bile daha űstűn olduđunu vurgulayarak Őiiri bitirir.

### 5. 3. Livâyi (ű. 1566 sonrası)

Divanında İstanbul redifli gazel bulunan űűncű Őair Livâyi‘dir. Asıl adı Hızır olan Őair, kulođullarından yani baba mesleđini devam ettiren bir yenieridir. Kanunî dűnemi Őairlerinden olan Livâyi İstanbullu‘dur. Yenierilikteki alemdarlık gűrevi sebebiyle kendisine Livâyi mahlasını Őemiřtir. Kaynaklarda hayatı hakkında çok az bilgi bulunan Livâyi, gayet bařarılı Őiirler yazmasına rađmen XVI. yűzyılın űnde gelen Őairlerinin gűlgesinde kalmıř, pek tanınmamıřtır. Yenieriliđi dűneminde zihnî rahatsızlıkları sebebiyle uzun sűre bimarhânedede kalmıř, ulufe verilerek emekli edilmiřtir. Kaynaklar Livâyi‘nin iyi bir hattat olduđunu da belirtir. Âřık Çelebi, Livâyi‘nin Őiir ve inřadaki ustalıđını űver. Ŭlűm tarihi bilinmeyen Őairin Âřık elebi‘nin tezkiresini yazdıđı tarihte (1566) hayatta olduđu anlařılmaktadır (Seyhan, 2002: 4-10; Kűksal, 2013).

Livâyi‘nin 7 beyitli gazeli de diđer Őiirler gibi aruzun ‘‘Mefâ‘lűn Mefâ‘lűn Mefâ‘lűn Mefâ‘lűn’’ vezni ile yazılmıřtır. Manzumede ‘‘n’’ revii harfinin tekrarıyla műcerred kafiye, ‘‘-dűr İstanbul’’ kelimesiyle de redif yapılır. Son beyitte mahlasını sűyleyen Livâyi‘nin gazeli řu řekildedir:

Gűzeller yűzi nűrından açık rűřendűr **İstambul**  
Cemâl-i Őehriyâr-ile műřerref řendűr **İstambul**

Sűleymâniye-i řâhidűr anda cennetű‘l-firdevs  
Perîler mecma‘ı cem‘iyyet-i her fenndűr **İstambul**

Serây-ı Ŭskűdâr-ile Serây-ı nev miyânında  
Açılmıř rűy-i deryâda bir ak yelkendűr **İstambul**

İhâta eylemiřdűr genc-i mâl-i pâdiřâhı ol  
Yedi bařlu iki dűmlű yatur evrendűr **İstambul**

Cihân yüzinde hâl-i heft-kişverdür desem lâıyk  
Bedeldür rub‘-ı meskûna ‘aceb meskendür **İstambul**

‘Arûs-ı heft-kişverdür ki her sūyi gelincikdür  
Edirne Bursa kızları müzeyyen zendür **İstambul**

**Livâyî** nısf-ı dünyâdur içindedür bütün ‘âlem  
Toludur cünd-i İslâm ile bir me‘mendür **İstambul** (Seyhan, 2002: 355; 281 numaralı gazel)

Livâyî, gazelinin ilk beytinde İstanbul’u aydınlık, şen bir şehir olarak tanıtır. Nur yüzlü güzellere sahip İstanbul, taht merkezi oluşuyla padişahın oturduğu şerefli bir şehirdir. Şair ikinci beyitte ise devrin padişahı Kanunî Sultan Süleyman’a övgüler sunarak onun sayesinde İstanbul’un firdevs cennetlerine döndüğünü söyler. İstanbul, peri misali güzellerin toplandığı; kültürlü, görgülü insanların yaşadığı bir yerdir. Üçüncü beyitte İstanbul denize bakan Üsküdar ve Topkapı sarayları arasından boğaz sularında akıp giden beyaz bir yelkene benzetilerek denizle iç içe oluşu ve eşsiz güzelliği vurgulanır. Dördüncü beyitte ise İstanbul, başkent oluşuyla padişah ve hazinelerini koruyan güçlü, yedi başlı bir deve benzetilerek yüceltilir. Beşinci beyitte yedi iklim üzerindeki şehirler içinde en güzeli olduğu vurgulanan İstanbul’un tüm dünyaya bedel olduğu söylenir. Altıncı beyitte şair yedi memleketin eşsiz gelini olarak tanıttığı İstanbul’u kendisinden önceki başkentler Bursa ve Edirne ile kıyaslayarak onlardan daha güzel ve değerli olduğunu vurgular. Şiirin son beytinde de İstanbul övgüleri devam eder. İstanbul kıymet olarak dünyanın yarısına bedel, âlemi içine alan bir şehir; güçlü ordusuyla düşmana korku, dosta güven veren emin bir beldedir.

#### 5. 4. Mahmûd b. Mustafa (ö. 1596 sonrası)

İstanbul redifli gazel yazan bir diğer şair Mahmûd b. Mustafa’dır. Şair hakkında *Sicill-i Osmanî*’de, Sinan Paşa mensubu olduğu, onun sadaretinde tezkireci olarak çalışıp önce şehremini sonra Anadolu defterdarı olduğu, III. Mehmed devri başlarında (1595-1603) vefat ettiği kayıtlıdır (Akbayar 1996: 909). İstanbul’da doğan Mahmûd Efendi, Kanunî döneminin Koca Nişancı’sı ünlü devlet adamı Celâlzâde Mustafa Çelebi’nin oğludur. Uzunçarşılı yazısı güzel olan şairin babasının eserlerini istinsah ettiğini, Süleymaniye Camii için de tarih kit’ası yazdığını belirtir (1958: 418).

Kaynaklarda kendisine yer verilmeyen şair hakkındaki bilgilere divanından ulaşılır. Şair, Bosna ve Karaman’da defterdarlık yapmış, iki yıl da Siyavuş Paşa tarafından getirildiği tezkirecilik görevinde bulunmuştur. Karaman defterdarı iken Yanık ve Eğri kalelerinin fethinde bulunmuş, dört yıl süren bu seferde tüfekte yaralanıp kıymetli eşyalarını kaybetmiştir. Eğri’nin fethine yazdığı manzume ölüm tarihinin 1596 sonrası olduğunu gösterir (Erdoğan, 2012: 301-308). *Divan ve Gencine-i Letâif* olmak üzere iki eseri vardır (Yılmaz, 2015).

Mahmûd b. Mustafa’nın on beş beyitlik gazeli tüm şiirler içinde en uzun olandır. Şiirde aruzun “Mefâ‘ilün Mefâ‘ilün Mefâ‘ilün Mefâ‘ilün” vezni kullanılmıştır. Manzumede uzun a “â” sesi ile mücerred kafiye; “-sı Sitanbul’un” kelimesiyle de redif yapılmıştır. Gazel metni şu şekildedir:

İrem bâğıdur etrâf-ı dilârâsı **Sitanbul’un**  
Behişt-i ‘adndür sahn-ı musaffâsı **Sitanbul’un**

Safâ vü Merve hakkı Ka‘be-i ‘ulyâ-yı tâ‘atdür  
Makâm-ı Kuds ü Aksâ Ayasofyâ’sı **Sitanbul’un**

Civârında mezâr-ı Hazret-i Eyyûb-ı Ensârî  
Cinân sahnına benzerdür ol arası **Sitanbul’un**

Ber ü bahrini câmi‘dür cihân içre nazîri yok  
Hemîn dünyâyı görmekdür temâşası **Sitanbul’un**

Sifâhân u Horâsân Yezd ü Tebrîz ü Semerkand’e  
Ber-â-berdür sevâd-ı ‘ibret-efzâsı **Sitanbul’un**

Bu Şehr-i ‘âlem-ârânun irişdürmeğe ahbârın  
Tolaşmış Şark u garba cümle deryâsı **Sitanbul’un**

Binâ-yı Ehrimân u Somnât u tâk-ı Kısra’dan  
Mu‘allâdur Őerefde burc-ı bâlâsı **Sitanbul’un**

Gören âdem girürse ravza-i Rıdvân’a cennetde  
Dahı gitmeye başından temennâsı **Sitanbul’un**

Hilâl-ebri vü nergis-‘ayn u gül-hadd ü kamer-peyker  
Hümâyûn-çehrelerdür mâh-sîmâsı **Sitanbul’un**

Hırâmân olsa nâz ile baş eğmez Şâh-ı Tûbâ’ya  
Bülend ü müntehâdur serv-i ra‘nâsı **Sitanbul’un**

Mesîhâ-leb büt-endâm u çelîpâ-zülf sanemlerden  
Firengistân’a dönmişdür Kalâtâ’sı **Sitanbul’un**

Siyeh-kâkül benefşe-hat mutarrâ-zülf ü Őâhir-çeşm  
Perî-rûlardur evlâd-ı Nasârâ’sı **Sitanbul’un**

Kenâr-ı cûda yatmış tâze nilüfer durur gûyâ  
Ser-â-ser cümle hûbân-ı Yehûdâ’sı **Sitanbul’un**

Yedi iklimi geşt itsen bütün dünyâyı ser-tâ-ser  
Letâfetde bulunmaz misl ü hemtâsı **Sitanbul’un**

Dem-â-dem nâz u şîveyle alur gönlini **Mahmûd'un**

Cemâl-i hüsnle bir mâh-ı garrâsı **Sitanbul'un**

(Erdoğan, 2012: 319-20)

Mahmud b. Mustafa on beş beyitlik uzun gazelinin ilk beytinde güzelliğiyle gönülleri süsleyen İstanbul'u süslü ve bakımlı bahçeleriyle İrem bahçelerine ve Adn cennetlerine benzeterek över. İkinci beyitte İstanbul'u Ka'be'ye benzeterek kıymetini vurgulayan şair Ayasofya'yı da Mescid-i Aksa makamında görür. Üçüncü beyitte şehrin önemli mekânlarından Eyüp semti ve Eyyûb-ı Ensârî'nin türbesi anılarak yukarıdaki ifadelere uygun şekilde burası da cennete benzetilir. Dördüncü beyte göre dünyada benzersiz olan İstanbul tüm dünyayı kapsamakta; dünyanın tüm deniz ve karaları burada birleşmektedir. İstanbul'u görmek aslında tüm dünyayı tanımaktır. Beşinci beyitte ise şair ibretlerle dolu olarak nitelediği İstanbul'u İsfahan, Horasan, Yezd, Tebriz ve Semerkand'a şehirleriyle eşdeğer görür.

Altıncı beyitte "İstanbul'un denizi, sanki dünyayı süsleyen bu güzel şehrin haberlerini ulaştırmak için doğu ve batıyı dolaşmaktadır" denilerek şehrin merkezi konumu ve önemine işaret edilir. Yedinci beyitte ise şair İstanbul'un şerefte Kısra'nın tâkından, Ehrimen ve Somnat binalarından daha yüce olduğunu belirtir. Sekizinci beyitte İstanbul'un güzellikte cennetten daha üstün olduğunu ima edilerek bu şehri görüp de ölenlerin Rıdvan cennetlerine de gitse İstanbul'u aklından çıkaramayacağı belirtilir. Şair gazelin dokuz ve on üçüncü beyitleri arasında İstanbul güzellerini konu eder. Şehrin güzelleri hilâl kaşlı, nergis gözlü, gül yanaklı ve ay yüzlüdür. Onuncu beyitte şehrin servi boylu, nazlı ve cilveli güzellerinin cennetin Tûbâ ağacından daha yüce olduğu söylenir.

On birinci beyitte ise Galata semti ve güzelleri tasvir edilir. Şaire göre Galata (Hz. İsa'nın nefesi gibi) ölümlere can bağışlayan şuh dudaklı, put misali alımlı, kıvrırcık saçları yanaklarına dökülen güzellerle adeta bir Firenk memleketi olmuştur. On ikinci beyitte şair güzellerin fiziki özelliklerini sıralar. Bu dilberler siyah kaküllü, menekşe tüylü, büyüleyici gözlü, peri yüzlü, Hristiyan güzelleridir. On üçüncü beyitte şair eğlenmek için ırmak ve deniz kenarlarında su ile oynayan, uzanıp yatan bu güzelleri taze nilüferlere benzetilir. On dördüncü beyitte şair dünyayı, yedi iklimi de gezsen güzellikte İstanbul benzeri bir şehrin bulunamayacağını belirtir. Şiirin son beytinde ise şair İstanbul'un nazlı, işveli; ay kadar parlak yüzlü bir güzeline gönlinü kaptırdığını belirterek şiirini sonlandırır. Görüldüğü gibi gazelde İstanbul; tabii güzellikleri yanında Müslüman, Hıristiyan ve Yahudilerin birarada yaşadığı, çok kültürlü bir yer olarak anlatılmıştır.

### 5. 5. Şeyhülislâm Yahyâ (ö. 1644)

17. yüzyılın önemli devlet adamı, âlim ve şairlerinden olan Şeyhülislâm Yahyâ, Şeyhülislâm Bayramzâde Zekeriyâ Efendi (ö. 1593)'nin oğlu olarak İstanbul'da doğmuştur (Bozyiğit, 2022: 318). İyi bir eğitim alan Yahyâ Efendi 1580-1596 arasında birçok medresede müderrislik yapmış, ardından 1596'da kadılığa tayin edilip sırasıyla Halep, Şam, Mısır, Bursa, Edirne ve İstanbul'da kadılık; devamında önce Anadolu, sonra Rumeli kazaskerliği yapmıştır. 1644'te İstanbul'da vefat eden şair babasının Fatih'te, Sultan Selim Camii yakınında yaptırdığı medresenin haziresine defnedilmiştir (Kaya, 2013: 245).

Önemli bir devlet görevi olan Şeyhülislâmlık makamına üç defa yükselmiş, bu görevde toplam 18 yıl, 3 ay kalmıştır<sup>4</sup>. IV. Murad zamanında en parlak günlerini yaşayan Şeyhülislâm Yahyâ, padişahla birlikte Revan ve Bağdat seferlerine katılmıştır. Devrinin divan sahibi önemli şairlerinden olan Yahyâ özellikle gazel sahasında sadece yaşadığı devre değil, bütün klasik Türk edebiyatı tarihine mührünü vurmuş

<sup>4</sup> Şeyhülislam Yahyâ Efendi Osmanlı Şeyhülislâmlık tarihi içinde Ebussuud Efendi (28 yıl, 10 ay), Molla Fahrüddini Acemî (24 yıl), Zembilli Ali Efendi (22 yıl, 8 ay) ve Molla Hüsrav (19 yıl)'den sonra 18 yıllı bu görevde en uzun kalan 5. şeyhülislamdır (Birgören, 2016: 312).

önemli bir kişidir (Kayaokay, 2017: 108-109). İstanbul Türkçesini en güzel kullanan şairlerden olan Yahyâ, Şeyhülislâm olmasına rağmen divanında dinî ve tasavvufî konular yerine din dışı konuları ele almış, bu da onu yaşadığı dönem ve sonrasında ilgi gören bir şair yapmıştır (Elbir ve Kahve, 2017: 33).

Beş beyit uzunluğundaki gazel de aruzun “Mefâ’îlün Mefâ’îlün Mefâ’îlün Mefâ’îlün” vezniyle söylenmiştir. Şair revî harfî “n” ve öncesinde uzun ünlüden oluşan “ân” sesleriyle mürdef kafiye, “-ı Sitanbul’un” kelimesi ile de redif oluşturmuştur. Şiir metni şu şekildedir:

Salınsun ‘ıyd irişdi yine hûbânı **Sitanbul’un**

Yine ârâste olsun karâmânı **Sitanbul’un**

Safâlar kesb idüp ‘uşşâk olunsun merhabâ yer yer

Vefâ meydânına gelsün cevânânı **Sitanbul’un**

Döner hurşîd-i ‘âlem-tâbına gerdûn-ı gerdânım

Binüp dolaba her bir mâh-ı tâbânı **Sitanbul’un**

Semend-i nâzla yüğrük cevânlar seyre çıksunlar

Pür olsun hûblarla At Meydânı **Sitanbul’un**

Bu şî’rün hak budur **Yahyâ** ki gâyet bî-nazîr oldı

Pesend eylerse lâyıq ehl-i ‘irfânı **Sitanbul’un** (Kavruk, ts: 220; 195 numaralı gazel)

Şeyhülislâm Yahyâ, gazeline İstanbul’un bir bayram gününü tasvirle başlar. İstanbul’a bayram gelmiş, bu sebeple şehrin güzelleri gezinti yerlerine çıkmış; şehir süslenip güzelleşmiştir. İkinci beyte göre bayramı fırsat bilen genç âşıklar da bu güzelleri görebilmek için mesirelere akın etmiştir. Üçüncü beyitte mesire yerlerindeki hareketlilik tasvir edilir. Öyle ki insanların kimisi gezip dolaşmakta, sohbet etmekte; kimi oturup dinlenmektedir. Güzeller ise mesirelere kurulan dönme dolaplara binip eğlenmektedir. Dördüncü beyitte ise bayram vesilesiyle At Meydanı’nda talimli atların gösteri ve yarışlar yaptığı, insanların da bu gösterileri izlediği söylenir. Beşinci beyitte şair yazdığı bu şiirin İstanbul bayramını çok güzel anlattığını ve bu gazeliyle irfan ehlinin takdirini beklediğini belirtir.

## 5. 6. Rezmî (ö. 1719)

Divanında İstanbul redifli gazel bulunan bir diğer şair Rezmî’dir. Osmanlı hanedanına mensup olan Rezmî, gerek kişiliği gerek çok yönlü sanatçı kimliğiyle zarif bir İstanbul efendisidir. Saray-ı hümayûnda eğitilmiş, küçük yaşta şiir yazmaya başlamıştır. Rezmî’nin babası, Siyâvuş Paşa’nın oğlu Hüseyin Paşa, annesi IV. Murad’ın kızı Safiye Sultan’dır. Rezmî, bu sebeple “Sultanzâde” olarak tanınmıştır. IV. Mehmed ve III. Ahmed dönemlerinde devletin çeşitli kademelerinde pek çok görev almış olan Rezmî, 1719’da Beşiktaş’taki köşkünde vefat etmiştir. Rezmî silahşor-ı şehriyârî, ser-bevvâbân-ı dergâh-ı âlî, kedhüdâ-yı bevâbân, mîr-i ahûr-ı sânilik, çavuşbaşı vekilliği, şikk-ı sâni defterdarlığı görevlerinde bulunmuştur. Tezkire yazarlarının ilim ve marifet sahibi, nazik ve kibar bir kişi olarak tanıttığı Rezmî’nin bilinen tek eseri divanıdır (Gürbüz, 2008: 174-175; 2009: 87-88).

Rezmî'nin İstanbul redifli iki gazeli mevcuttur. Şiirlerin ikisi de “Mefâ‘îlün Mefâ‘îlün Mefâ‘îlün Mefâ‘îlün” vezninde söylenmiştir. Rezmî'nin Şeyhülislâm Yahyâ'nın gazeline nazire olan ilk gazelinde “ân” sesleriyle mürdef kafiye, “-ı Sitanbul'un” kelimesiyle de redif yapılmış; ikinci gazelde ise “âr” sesleriyle mürdef kafiye “-ı Sitanbul'un” şeklinde redif oluşturulmuştur. Rezmî'nin ilk gazeli şöyledir:

Beni pîr eyledi cevri-cüvânâmı **Sitanbul'un**  
Şeb-i firkatde koydı mâh-ı tâbâmı **Sitanbul'un**

Dolâblar kurdılar her gûşede ‘uşşâka meh-rûlar  
Güzeldür hamdüli'llâh şimdi devrânı **Sitanbul'un**

Galata düşmesün erbâb-ı dil mey yok diyü şimdi  
Yiter mey-nâb-ı hoş-reng-i firâvâmı **Sitanbul'un**

Nice ‘ıyd eylesün dil yılda bir gün öyle hayretle  
Salına karşumuzda cümle hûbâmı **Sitanbul'un**

Bahâr olsa yine **Rezmî** çemende serv-veş hûblar  
Salınsa nâz ile kebg-i hırâmâmı **Sitanbul'un** (Gürbüz, 2005: 270; 291 numaralı gazel)

Rezmî'nin İstanbul redifli iki şiiri de İstanbul güzelleri, aşk ve eğlence üzerinedir. İlk şiir şu şekilde yorumlanabilir: İlk beyitte şair İstanbul güzellerine vurulmuş, onların aşkıyla halsiz düşmüş bir ihtiyara dönmüştür. Şehrin ay yüzlü güzelleri onu yalnız bırakıp cefa çekmektedir. İkinci beyte göre bu ayrılık uzun sürmemiştir. Bayram yerine dönen şehirde âşıklar ve maşuklar birlikte dolaplara binip eğlenmektedir. Şair üçüncü beyitte Galata'daki eğlencelere atıfla, hataya düşmemek gerektiğini; Galata'da eğlence ehli için güzellerin, şarap ve müziğin bulunduğunu söyler. Dördüncü beyitte ise hem bayram vesilesiyle güzellerin serbestçe gezintiye çıkması, hem de güzellerle gezme fırsatı yakalayan âşıkların bugünü bayram sayması vurgulanır. Şair son beyitte tekrar baharın gelmesini ister. Çünkü baharda İstanbul mesirelerinde servi boylu güzeller adeta keklük gibi salına salına gezmektedir.

### 5. 7. Rezmî (ö. 1719)

Vefasuz bî-mürüvvet gibi dil-dârı **Sitanbul'un**  
Felek-meşreb cüvânân-ı sitem-kârı **Sitanbul'un**

İki göz arasında ‘aklın alur derd-mendânun  
‘Aceb sehâr olurmuş gamze-kârı **Sitanbul'un**

Müreccahdür çemende derdi hoş-bûy-ı sad-berge  
O ‘anber-bû ile zülf-i nigârı **Sitanbul'un**

Görince gülşende ırmağın eşküm ana uydu  
Bana andurdı şimdi cûybârı **Sitanbul'un**



Satarlar sakın aldanma seni bir gün o meh-rûlar

Cüvânân ile pürdür **Rezmî** bâzârı **Sitanbul'un** (Gürbüz, 2005: 270; 292 numaralı gazel)

Rezmî'nin ikinci gazeli İstanbul güzellerinden şikayetle başlar. Şair, şiir boyunca şehrin güzellerini anlatmayı sürdürür. İstanbul güzelleri vefasız, insafsız; felek gibi zalimdir. İkinci beyte göre bu gamzeli, şuh bakışlı güzeller adeta sihirbaz gibi tek bakışla âşıkların aklını başlarından alırlar. Üçüncü beyitte de güzellerin tarifi sürer. İstanbul'un çimenliklerde gezen, saçları anber kokulu bu güzeller yüz yapraklı güller kadar nahiftir. Dördüncü beyitte gül bahçesinde sevdiğini gören şair, aşkına karşılık bulamadığından şehrin ırmakları misali gözyaşı dökmektedir. Son beyitte ise genç âşıklara nasihat eden şair İstanbul'un ay yüzlü güzellerinin gülen yüzlerine aldanmamalarını, bu vefasız güzellerin hemen âşıklarını sattığını söyler.

### 5. 8. Rıfkî (ö. 1782)

18. yüzyıl divan şairlerinden olan Rıfkî, Kilis'te dünyaya gelmiş, küçük yaşta babasıyla Adana'ya göç edip ilim tahsiliyle meşgul olmuş; bir süre Mısır ve Anadolu'da seyahat ettikten sonra tekrar Adana'ya dönmüş ve burada vefat etmiştir. Rıfkî, kaynaklarda çirkin görünüşlü, kara yağız, köse, tuhaf yüzlü; çok zeki, hafızası güçlü, âlim, faziletli ve oldukça öfkeli olduğundan fitraten hicve meyilli gibi sıfatlarla anılmıştır. Kendisine ait beş cüz miktarı bir divanın varlığından, talik yazıyı iyi yazdığı için sürekli divanını yazmakla meşgul olduğundan söz edilir. Kilisli Rıfkî'nin bilinen tek eseri divanıdır (Batur, 2022: 152; Gülhan, 2018: 87).

Rıfkî'nin gazeli de "Mefâ'îlün Mefâ'îlün Mefâ'îlün Mefâ'îlün" vezniyle yazılmıştır. Şiirde "ân" sesleriyle mürdef kafiye, "-ı Sitanbul'a" kelimesiyle de redif kurulmuştur. Rıfkî'nin 8 beyitlik gazelinin metni şöyledir:

Tayansun âşıkânı nâz-ı hûbân-ı **Sitanbul'a**

Felekler nâz-keşdür nâzenînân-ı **Sitanbul'a**

Ne sırdur hurde-bîn ü mazhar-ı irfân olur ekser

Nazar-endâz olanlar mâh-rûyân-ı **Sitanbul'a**

Eğer revnak-pezîr olsun metâ'-ı şî'rimüz dersen

Ser-âgâz it var ey dil medh-i hûbân-ı **Sitanbul'a**

Müselsel şî'r-i dil-bend ü latîf ihsân ider Yezdân

Medîh-i turrehâ-yı müşk-bûyân-ı **Sitanbul'a**

Temâşâsın Hudâ takdîr iderse öyle müştâkam

Ki deryâveş olam rû-mâl dâmân-ı **Sitanbul'a**

Garaz arz-ı hevesdür yohsa bu güftâr-ı fersûdem

Nazîr olmak ne mümkün tâze-gûyân-ı **Sitanbul'a**

Yek-â-yek arza kıl şevk-i dil-i pür-sûzum ey nâme  
Varub ruhsat bulursan bezm-i yârân-ı **Sitanbul'a**

Kenârün bed-dilâmından yeter sîr oldun ey **Rıfkî**  
Birez var rîze-çîn ol hân-ı irfân-ı **Sitanbul'a** (Gülhan, 2018: 97-98)

Şair ilk beyte İstanbul'un nazlı güzellerinin şehrin âşıklarına çektirdiği sıkıntıyı şikayetle başlar. İkinci beyitte ise şehrin ay yüzlü güzelleri yanında erkeklerinin de irfan ehli, kültürlü insanlar oluşu vurgulanır. Üçüncü ve dördüncü beyitte güzel şiir yazmak isteyenlere İstanbul güzellerini öven şiirler yazması tavsiye edilir. Çünkü Allah, şehrin kokulu saçlı güzellerini övenlere akıcı, güzel şiir yazmayı nasip eder. Beşinci beyitte şehir övgüsü vardır. Şair denizle iç içe olan eşsiz güzellikteki İstanbul'u doyasıya seyretmek, deniz misali onun eteklerini öpmek ister. Altı ve yedinci beyitlerde, taşralı bir şair olarak Rıfkî, dillere destan güzellikteki İstanbul'u görebilmek niyetiyle bu basit şiirini yazdığını ifade ederek İstanbul'u hiçbir şiirin, hiçbir sözün anlatmaya yetmeyeceğini itiraf eder. Şair eğer bu şehre gelmeye imkân bulursa ona olan iştiağını tek tek anlatacağını söyler. Sekizinci beyitte şair artık taşrada, cahil insanlar arasında kalmaktan sıkıldığını ve ilim irfan yurdu İstanbul'a gidip burada yaşamak istediğini ifade eder. Rıfkî'nin bu şiiri taşrada yaşayan bir şairin ilim ve kültür merkezi, dillere destan bir payitaht olan İstanbul'a olan merak ve iştiağını; orada yaşama isteğini anlatmaktadır.

### 5. 9. Hayrabolulu Hasîb (ö. 1784)

Asıl ismi Mehmed olan şair, Çorumlu Kethüdâzâde Mustafa Bey'in oğludur. Şairin hayatı hakkında bilinenler oldukça sınırlıdır. Hz. Peygamber soyundan geldiği için "Seyyid" unvanıyla anılır. Doğum yeri bilinmeyen şairin Tekirdağ'a bağlı Hayrabolu'da doğduğu düşünülmektedir. Genç denilebilecek bir yaşta Şeyh Hasan Sezâyî Efendi'ye (ö. 1738) intisab ederek Gülşenî pirinin halifelerinden olmuştur. Hayrabolulu Hasîb'in oldukça zengin, cömert ve fakirleri koruyup gözeten biri olduğu bildirilmektedir. Keşf ve kerâmet sahibi olan Hasîb kendi vefatı için de tarih düşürmüştür. 1784'te Hayrabolu'da vefat eden şair Hayrabolu merkezdeki Çorumî Mustafa Paşa Câmii haziresine defnedilmiştir (Ekinçi ve Donuk, 2015: 19-22).

Dokuz beyit uzunluğundaki gazel, aruzun "Mef'ûlü Fâ'ilâtü Mef'â'ilü Fâ'ilün" vezniyle yazılmıştır. Şiirde "ân" sesleriyle mürdef kafiye, "-ı Sitanbul'un" kelimesiyle redif oluşturulur. Gazel metni şu şekildedir:

Artup bahâr ile yine şâmı **Sitanbul'un**  
Oldı şitâdan emn ü emânı **Sitanbul'un**

Çâk itdi çözdü mâhveşân bend-i gerdenin  
Geldi boğaz seyri zamâmı **Sitanbul'un**

İtmiş Çenârcığ'ıla Kavak müsellemlî gâlibâ  
Salındı yine serv-i revâmı **Sitanbul'un**

Seyr-i kemerde itdi akın teşne-dillere  
Su gibi elde deşne cüvâmı **Sitanbul'un**

Şerbet-füruşları yine fıskiyyeler düzüp  
Gülşende kasma döndi dükâmı **Sitanbul'un**

Olmuş harık yerleri verd-i kusûr ile  
Taç üsti bâğ cümle mekâmı **Sitanbul'un**

Gül-bün minârelerle gülistân cevâmî'i  
Feryâd-ı 'andelîbdür ezâmı **Sitanbul'un**

Güller gibi bahâra münâsib gazelleri  
Eyler hediye tâze zebâmı **Sitanbul'un**

Olsun **Hasîb** sâkin olan gül gibi güşâd  
Mâdâm olur bahâr u hazâmı **Sitanbul'un**  
gazel)

(Ekinci ve Donuk, 2015: 240; 87 numaralı

Hayrabolulu Hasîb'in İstanbul'un bahar mevsimiyle güzelleşmesini, buradaki eğlenceleri anlattığı bahariye tarzındaki bu gazelinin ilk beytine göre, şehirde artık kış bitip bahar gelmiş, şehrin şanı artmıştır. İkinci ve üçüncü beyitlerde havaların güzelleşmesiyle şehrin güzelleri evlerinden çıkmış, İstanbul'da artık boğaz gezintisi zamanları gelmiştir. Şehrin servi boylu güzelleri sahillerde görünmeye başlamıştır. Dört, beş ve altıncı beyitlerde ise şehirde yapılan eğlenceler anlatılır. Âşıklar sahillerde gezinen güzelleri seyretmekte, içkiler içip şarkılar söylenmektedir. İstanbul artık bir gül bahçesindeki konağa dönmüş, bir eğlence mekâmı olmuştur. Bahçelerdeki kırmızı güllerinin yangın yerini hatırlattığı İstanbul'un tüm mesireleri dağ üstü bağ olup (Köksal, 2012: 337-342) güzelleşmiştir. Yedinci beyitte ise konu şehrin cami ve minareleridir. Şair İstanbul'un camilerini gül bahçesine, minarelerini de güllere benzetir. Gül minarelerden, bülbül misali ezanlar okunmakta, müezzinler Allah'ın birliğini haykırmaktadır. Sekizinci beyte göre böyle bir ortamda şairler de boş durmayıp güzel sözlerle İstanbul'u övmekte, Şiirler hediye etmektedir. Son beyitte ise şair, İstanbul'da kalmak; burada mutlu, huzurlu şekilde yaşamak isteğini belirtir.

### 5. 10. Mehmed Şerîf (ö. 1790)

İstanbul redifli gazel yazan şairlerden bir diğerini Mehmed Şerîf Efendi'dir. İstanbul'da doğan şairin âlim, ârif, zarif ve cömert bir zat olduğu kaydedilir. Mehmed Şerif aynı zamanda kadın divan şairlerinden Zübeyde Fitnat Hanım'ın kardeşidir. Ailesinden dokuz şeyhülişlâm yetişmiş olan Mehmed Şerîf'in dedesi, babası ve amcası şeyhülişlâmlık yaptıkları gibi kendisi ve oğlu da şeyhülişlâmlık makamına kadar yükselmiştir. Yirmi bir yaşındayken sahn-ı semân müderrisi olan Mehmed Şerîf, sırasıyla Diyarbakır, Bursa ve İstanbul kadılığı yapmış; sonrasında Anadolu kazaskeri ve Rumeli kazaskeri olmuş; son olarak da şeyhülişlâmlık görevinde bulunmuştur. Dört buçuk yıl bu görevde kalıp kendi isteğiyle emekliye ayrılmıştır. III. Selim tarafından tekrar şeyhülişlâmlığa getirilmiş; fakat yaşlılığından dolayı iki ay sonra azledilmiş, 1790 yılında da vefat etmiştir (Özcan, 2003: 531; Yağcı, 2013).

Mehmed Şerîf'in dört beyitlik tamamlanmamış gazeli "Mefâ'ilün Fe'ilâtün Mefâ'ilün Fe'ilün" veznindedir. Şair "ân" sesleriyle mürdef kafiye oluştururken "-ı İşlâmbol" kelimesiyle de redif kurar. Gazel metni şöyledir:

Harâc-ı Rûm-ı diğ̈er dilberân-ı **İslâmbol**  
Girer mi âh ele sîmîn-tenân-ı **İslâmbol**

Olursa dilber-i mihr-i melâhat âfâkın  
Yine nazarda hilâl-ebruvân-ı **İslâmbol**

Eğ̈erçi Mısır u Haleb kân-ı şîr ü şekkerdir  
Ne yerde var velî şîrîn-lebân-ı **İslâmbol**

Sehâ ‘arz u hüner cümle mâ-bihü’l-tercîh  
‘Ale’l-husûs efendi lisân-ı **İslâmbol**<sup>5</sup>

(Yağcı, 2006: 217; 102 numaralı gazel)

Mehmed Şerîf’in gazeli İstanbul dilberleri üzerinedir. İlk beyitte İstanbul’un beyaz tenli güzellerinin üstünlüğü ve kolay elde edilemeyecekleri vurgulanır. İkinci beyitte ise İstanbul’un hilal kaşlı güzellerinin her zaman ön planda olduğu belirtilir. İstanbul güzelleri üçüncü beyitte Mısır ve Halep’in şeker dudaklı güzelleriyle kıyaslanarak onlardan üstün tutulur. Gazelin son beytinde İstanbul’un güzelleri dışında cömert, kültürlü ve özellikle temiz Türkçe’ye sahip insanıyla da takdir ve tercih edilen bir şehir olduğu ifade edilir.

### 5. 11. Esrâr Dede (ö. 1796)

Asıl adı Mehmed olan şair 1749’da İstanbul Sütülcü’de doğmuştur. Babası Mevlevi dervişlerinden Ahmed Bîzebân’dır. Şairin çocukluk ve gençlik yıllarıyla ilgili elde yeterli bilgi yoktur. Kaynaklarda Galata civarında oturduğu, iyi bir tahsil gördüğü, tasavvuf muhiti içinde yetiştiği; Arapça, Farsça, Rumca, Latince ve İtalyanca öğrendiği belirtilmektedir (Aksoy, 1995: 432-34).

Kâtiplik göreviyle divana giren şair, mesleğinde bir üst dereceye yükselerek “hâcegân” sınıfına geçmiştir. Bazı şiirleri ve tezkiresinde Mevlevilik öncesi hayatından pişmanlıkla söz eder. İçinde bulunduğu ortamdan rahatsız olan Esrâr, bir merakla Galata Mevlevihanesi’nde Şeyh Galib’in sohbetine katılıp sohbetten etkilenerek mevleviliğe intisap etmiştir. Şeyh Galib ve Esrâr Dede arasında kısa sürede sıkı bir arkadaşlık da oluşmuştur. Şeyh Gâlib’in müritlerinden olan Esrâr, Mevlevilikteki 1001 günlük çile sonrası “dede”lik makamına yükselmiştir. Hayatının son yıllarını Galata Mevlevihanesi’nde geçirmiş, 1796 yılı miraç gecesi vefat etmiştir. Mezarı, bugün Divan Edebiyatı Müzesi olan Galata Mevlevihanesi’nin bahçesinde (Horata, 2013). Esrâr Dede, mevleviliğe intisabından ölümüne kadarki üç yıllık süreye *Divan*, *Tezkire-i Şu’arâ-yı Mevleviyye*, *Fütüvvet-nâme*, *Mübârek-nâme* ve *Lügat-i Talyan* gibi eserler sığdırabilen 18. yüzyılın önemli divan şairlerindedir (Horata, 2000: 73).

Esrâr Dede’nin beş beyitlik gazeli aruzun “Mef’ûlü Mefâ’îlü Mefâ’îlü Fe’ûlün” vezniyle yazılmıştır. Şiirde “û” sesiyle mücerred kafiye, “-ı Stanbul” kelimesiyle de redif oluşturulmuştur. Gazel metni şöyledir:

Dildâr idicek va‘de-i yâhû-yı **Stanbul**  
Teng oldı yine başuma her sû-yı **Stanbul**

Yârün kademi basdığı yer olmasa anda

<sup>5</sup> Bu mısranın vezninde bozukluk vardır.

Bir dahi harâm itdi bana bûy-ı **İstanbul**

*Her semtine baksam görünür âteş-i hicrân*

*Düzâhı bana kûçe vü her kûy-ı **İstanbul***

*Bir âh idene bin kez ider hayf-i melâmet*

*'Âşık-kûş olur nâsîh-ı bed-gûy-ı **İstanbul***

*Gelmez mi 'acep ol gül-i handân dahi **Esrâr***

*Gelmez mi bu günlerde yine rûy-ı **İstanbul***

(Horata, 2019: 288; 165 numaralı gazel)

Esrâr Dede'nin İstanbul güzelleri için yazdığı gazeli, güzellerden şikayetle başlar. Önce yakınlık gösteren dilberler sonra gözükmemekte, bu durum şairin gönlünü daraltmaktadır. İkinci beyitte buna kızan şair İstanbul'u terketmek istediğini, fakat sevdiği bu şehirde olduğundan bunu yapamadığını belirtir. Üçüncü beyitte âşığı olduğu İstanbullu güzeli aklından çıkaramayan şair, ne tarafa baksa onun hayalini görmektedir. Aşk acısına düşen Esrâr Dede dördüncü beyitte etrafında halini anlayan olmadığından, derdini kimseye anlatamadığından şikayetçidir. Şiirin son beytinde gül yüzlü, şuh bakışlı sevdiğini son bir kez görebilme arzusunda olan şair İstanbul'dan ayrılamamaktadır.

## 5. 12. Bekir Sâmi Paşa (ö. 1813)

Soyu köklü bir vezir ailesine dayanan Ebubekir Sâmi Paşa Eğriboz'da doğmuştur. İyi bir öğrenim gören Ebûbekir Sâmi Paşa, kapıcıbaşı ve sipahi ağası olarak başladığı devlet hizmetlerine birçok kez valilik ve muhafızlıklar, kaptanlık ve kaymakamlıklarla devam etmiştir. Şair I. Abdülhamid ve III. Selim dönemlerinde de vezirlik yapmıştır. En son 1812'de Eğriboz muhafızı iken bir yıl sonra vefat edip burada toprağa verilmiştir (Tozlu, 2005: 7).

Ebûbekir Sâmi Paşa, şair kadrosu bakımından klâsik edebiyatın en geniş ve zengin dönemi, şiir ve şair asrı olarak kabul edilen 18. yüzyılda hikemî şiirin en başarılı temsilcilerindendir. Şiirlerinin büyük çoğunda didaktik hava sezilmektedir. Kütüphanelerde birçok nüshası bulunan *Divan*'ı ve çeşitli ilim dallarından bahseden mesnevi nazım şekliyle yazılmış *Der-i Gül-geşt-i Hüner* adlı eserleri vardır (Tozlu, 2014).

Bekir Sâmi Paşa'nın dokuz beyit uzunluğunda ve "Mefâ'ilün Fe'ilâtün Mefâ'ilün Fe'ilün" veznindeki gazelinde "ân" sesleriyle mürdef kafiye, "-dır İstanbul" kelimesiyle de redif oluşturulmuştur. Gazel metni şu şekildedir:

Bakılsa merdüm-i 'ayn-ı cihândır **İstanbul**

Nazarda matmah-ı pîr ü cüvândır **İstanbul**

Gunûde pister-i râhatda cümle sükkâm

Misâfirine de cây-ı emândır **İstanbul**

Mürekkebe ebr-i füyûzâtıdan sirişt-i gülü

Güzîde menba'-ı 'ilm ü beyândır **İstanbul**

Nukûş-ı âyinesi revnak-ı bahâr verir  
Masûn-ı rahne-i bâd-ı hazândır **İstanbul**

*Sevâd Hind ü 'Acem'den gelir temettu' için*  
*Metâf-ı zümre-i sûdâ-gerândır **İstanbul***

*Kırâ 'at ehline sad-gıbtâ eylemekde hezâr*  
*Güşâde bir kafes-i bülbülândır **İstanbul***

*Cerîha-i siteme hâk-i pâyı merhemdir*  
*Müdüâm melce'-i dermân-degândır **İstanbul***

*Mühennem-sân-ı kadîmin mesâhasınca hele*  
*Bahâ-yı bâğ-ı İrem'den girândır **İstanbul***

*Sümüvv-i menzileti tâ semâdadır **Sâmî***  
*Hümâ-yı saltanata âşyândır **İstanbul***

(Tozlu, 2005: 230-31; 127 numaralı gazel)

Baştan sona tam bir İstanbul methiyesi olan gazelin ilk beytinde İstanbul dünyanın gözbebeği, genç-yaşlı herkesin imrendiği şehir olarak nitelenir. İkinci beyitte ise güvenli bir yurt olarak vasıflandırılan şehrin, halkına huzurlu ve rahat bir ortam sunduğu belirtilir. Üçüncü beyitte de şairin İstanbul övgüleri devam eder. İstanbul, üzerine feyizlerin yağmur misali aktığı, gül kadar nazık, ilim irfan kaynağı, güzide bir şehir olarak tanımlanır. Dördüncü beyte göre İstanbul kötülüklerden her zaman korunmuş, her mevsim baharı yaşayan, eşsiz güzellikte bir şehirdir. Beşinci beyitte ise İstanbul'un konumuyla ticaret merkezi oluşu vurgulanır. Hint ve Acem ülkelerinden tüccarların gelerek mal alıp sattığı İstanbul, tavaf edilecek kârlı bir pazardır. Altıncı beyitte ise güzel sesli musikişinâs ve hâfızların şehri olduğu belirtilen İstanbul bülbül kafesine benzetilir.

İstanbul, yedinci beyte göre acılara merhem, dertlilere sığınak; taşı toprağıyla her derde devadır. Sekizinci beyitte Hint kılıcı kadar kıymetli sayılan İstanbul, cennetin İrem bahçelerinden üstün görülür. Son beyitte ise yüceliği semalara ulaşan İstanbul'un kıymetini sultanın yaşadığı payitaht oluşundan aldığı belirtilir.

### 5. 13. Sürûrî (ö. 1813)

Sürûrî, düşürdüğü tarih ve hicivlerle devrinde oldukça meşhur bir müverrih ve divan şairidir. Asıl adı Seyyid Osman olan Sürûrî Adana'da doğmuştur. Arapça, Farsça ve edebiyat eğitimi alan şair yirmili yaşlarında tarih yazma sanatıyla uğraşmaya başlar. Mekke kadılığından İstanbul'a dönerken Adana'ya uğrayan Yahyâ Tefvîk Efendi'nin teşvikiyle, 28 yaşında İstanbul'a gelen Sürûrî, ilk altı yıl "Hüznî" mahlasını kullanmış; Şeyhülislâm Tefvîk Efendi'nin tavsiyesiyle de mahlasını "Sürûrî"ye çevirmiştir. On altı yıllık Anadolu sadareti hizmeti süresince, dört ayrı yerde (Eski Zağra, Yenipazar, Mostar, Anadolu kazaskerliğinde bir mansıb) kadılık yapmıştır. 1814'te İstanbul'da vefat eden Sürûrî eski dostu Sünbülzâde Vehbî'nin yanına defnedilmiştir. Kaynakların uzun boylu, iri yapılı, heybetli; hoş sohbet ve

nazik biri olarak tanıttığı Sürûrî'nin *Divan, Hezliyyât* ve içinde çeşitli Şairlerden seçtiği tarih mısraları bulunan *Sürûrî Mecmu'ası* adlı üç eseri vardır.

Asıl edebî kimliğini tarih manzumelerinde ortaya koyan Sürûrî, bu alanda Türk edebiyatının erişilmez isimlerinden olmuştur. Sürûrî akıl almaz bir kolaylık ve sadelikle, başka Şairlerin sık başvurduğu doldurma ve fazla sözlere başvurmadan, büyük-küçük her hadise hakkında dilediği sayıda, hepsi birbirinden farklı tarih manzumesi söyleyen sıra dışı bir Şairdir. Yazdığı 2000'e yakın tarih ile bu sanattaki ustalığını ispatlayan Sürûrî, Osman Gazi'den itibaren her padişah dönemiyle ilgili de birer tarih söylemiştir. Başka Şairlerin eğence ya da boş zamanlarını değerlendirmek için ilgilendikleri tarih düşürme sanatı Sürûrî'nin hayatı boyunca asıl işi olmuştur (Batur, 2010: 172; Canım, 2009: 105-120; Nizam, 2014).

Sürûrî'nin İstanbul redifli iki Şiiri mevcuttur. Bu Şiirlerinde "İslambol" tabirini tercih eden Şairin yedi beyitlik gazeli "Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün" vezniyle yazılmıştır. Şiirde "r" revî harfinin tekrarıyla mücerred kafiye; "-în-i İslâmbol'un" kelimesi ile redif yapılmıştır. Şairin beş beyitli ikinci gazeli ise aruzun "Mefâ'ilün Mefâ'ilün Mefâ'ilün Mefâ'ilün" veznindedir. Şiirde bir uzun ünlü ve ünsüzden oluşan "ân" sesleriyle mürdef kafiye, "-ı İslâmbol" kelimesi ile de redif oluşturmuştur. Yedi beyitlik ilk gazel şu şekildedir:

Seyr idün dilber-i nâzik-terîn-i **İslâmbol'un**

Arturan anlar imiş zîverîn-i **İslâmbol'un**

Zinetin mi ideyüm şimdi sana vasf u beyân

Yohsa hûbân-ı perî-peykerîn-i **İslâmbol'un**

Ba'zı kâfir ki olur münkir-i gilmân-ı cinân

Görse İslâma gelür dilberîn-i **İslâmbol'un**

Dilberi var ki ânun vaslına kıymet olamaz

Cem' kılсан heme sîm ü zerîn-i **İslâmbol'un**

Ekseri mâlik olan kimse nisâb-i hünere

Ka'be-veş kıldı ziyâret derîn-i **İslâmbol'un**

Yetişür bana tavâf-ı der-i erbâb-ı kemâl

Görmesi gerçi muhâl her yerin **İslâmbol'un**

Dergeh-i Behçet Efendi'ye **Surûrî** yûri var

Tuhfe it medh-i neşât-âverîn-i **İslâmbol'un** (Batur, 2002: 402-403; 93 numaralı gazel)

Sürûrî'nin ilk gazeli genel olarak İstanbul güzelleri üzerinedir. İlk beyitte İstanbul alımlı, nazik dilberlerle dolu süslü bir Şehir olarak nitelenir. İkinci beyitte Sürûrî, İstanbul'un eşsiz güzelliğini mi yoksa peri yüzlü güzellerini mi anlatacağına karar veremez. Üçüncü beyte göre İstanbul dilberleri, kâfirleri bile İslam'a getirecek güzellik ve cazibededir. Dördüncü beytin konusu da Şehrin paha biçilmez

güzelleridir. Tüm altın ve gümüşler toplansa yine de İstanbul güzellerinin kıymetine ulaşamaz. Şair beşinci beyitte başkent oluşuyla İstanbul'un memleketin her bölgesinden hünerli, yetenekli insanları kendine çektiğine vurgu yapar. Zira İstanbul, Ka'be misali hünerli insanların ziyaret etmek, yaşamak istediği bir şehirdir. Altıncı beyte göre Sürûrî de kendisini hünerli görmekte ve İstanbul'da yaşamak istemektedir. Son beyitte ise şair bu niyetle hamisi Behcet Efendi'ye<sup>6</sup> bu şiirini takdim edip İstanbul'a gitmekte ondan yardım istemektedir.

#### 5. 14. Sürûrî (ö. 1813)

Virüp revnak ana gılmân-sıfat hûbân-ı **İslâmbol**  
Misâl-i kasr-ı cennetdür büleñd evvân-ı **İslâmbol**

Serv-i şân Beyt-i Ma'mûrî tavâf eyler sanur âdem  
Gürûh-ı dil-rübâya ne kim ider cevân-ı **İslâmbol**

Ekâlîm-i cihânda memleketler pâdişâhıdur  
Olur her mülke anunçün revân fermân-ı **İslâmbol**

Hamûşâñdur bahâr olmazsa murgân-ı çemen ammâ  
Nevâ-perdâzdur her dem sühan-gûyân-ı **İslâmbol**

**Surûrî**'den selâm olsun vatanda olan ahhâba

Unutdurdı sıla fikrin ana yârân-ı **İslâmbol** (Batur, 2002: 407; 101 numaralı gazel)

Sürûrî ikinci gazeline İstanbul'u cennet konaklarına ve yüce bir köşke benzeterek başlar. İstanbul'un genç kadın ve erkekleri ise şehre güzellik katmaktadır. İkinci beyitte Ka'be'ye (Beyt-i Ma'mûr) benzetilen İstanbul, servi boylu genç güzellerin tavaf ettiği şehir olarak nitelenir. Sürûrî, üçüncü beyitte İstanbul'u şehirlerin padişahı olarak tavsif ederek bir padişah gibi tüm şehirleri itaat altına aldığı belirtilir. Şair dördüncü beyitte baharın gelişyle İstanbul'un çimenliklerinin şenlendiğini, sessizliğin yerini güzel sözlerin, şiirlerin; neşeli melodi ve eğlencelerin aldığını söyler. Son beyitte ise taşradan İstanbul'a gelen şairin şehrin güzelliğine hayran oluşu ve İstanbul'un ona kendi vatanını unutturduğu vurgulanır.

#### 5. 15. Bosnalı Fâzıl Paşa (ö. 1882)

Bosnalı Mehmed Fâzıl Paşa, 1802-1882 yılları arasında yaşamış devlet adamı ve şairdir. Edirne müderris ruusluğu, nakîbü'l-eşraf kaymakamlığı, Belgrad mollahlığı, Bosna mütesellimliği ve İzmit mutasarrıflığı gibi görevlerde bulunmuş; rütbe-i sâlise ve mirlivâ payeleri almıştır. Şiirlerinde sık sık ifade ettiği gibi Mevlevî bir şair olan Fâzıl Paşa 1882'de İstanbul'da vefat etmiş, Üsküdar Karacaahmet Mezarlığı'na defnedilmiştir. Tanzimat döneminin önemli paşalarından Ziya Paşa ile daha çok husumete dayalı ilişkisi onu daha tanınır yapmıştır. Ziya Paşa, meşhur *Zafername*'sinin önemli bir kısmını Fâzıl Paşa'ya

<sup>6</sup> Ali Behcet Efendi (ö. 1822): II. Mahmud devrinin devlet adamları üzerinde büyük nüfuza sahip olan mutasavvıf ve şairdir. 1727'de Konya'da doğmuş, ilk eğitimini dedesi Hasan Efendi'den almıştır. Daha sonra medrese tahsili yaparak kadı olmuştur. Farklı şehirlerde kadılık yaptıktan sonra kendisinde zuhur eden manevi hâl üzerine memuriyetten ayrılmış; Bursa'ya yerleşerek tasavvuf yoluna girmiştir. 1816'da II. Mahmud tarafından Üsküdar Selimiye'deki Nakşibendi Dergâhı şeyhliğine getirilmiş, ölümüne kadar burada irşad faaliyetlerinde bulunmuştur. Mezarı Selimiye Camii haziresindedir (Azamat, 1989: 382).



ayırmıştır. Fâzıl Paşa'nın *Divan*'ından başka, *Şerh-i Hakâyık-ı Ezkâr-ı Mevlânâ* ve Ziya Paşa'nın suçlamalarına cevap niteliğinde *Reddiye ve Tekzibiyye* adlı eserleri bulunmaktadır (Duman, 2019, 807-808).

Bosnalı Fâzıl Paşa'nın "İslâmbol" redifli 7 beyitlik gazeli aruzun en işlek vezinlerinden "Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün" ile yazılmıştır. Şiirde "r" revî harfinin tekrarıyla mücerred kafiye, "-in İslâmbol'un" kelimesi ile de redif oluşturulmuştur. Gazel metni ise şöyledir:

Gör kalender içre mahbûb-ı terin **İslâmbol'un**  
Olma mücbir-i zenân sev dilberin **İslâmbol'un**

Görmemişdir mislini kimse cihânda bir dahi  
Sevmemek mümkün mi ol meh-peykerin **İslâmbol'un**

Benleri ruhsârı üzre dâne-i fülful gibi  
Medh ider 'âlem o şûh-ı esmerin **İslâmbol'un**

Lihtesin teslim itdi zâhid-i gümrâh vâh  
Gördüğü anda o hasnâ berberin **İslâmbol'un**

Şeyh efendi halka-i zikri çıkardı aradan  
Seyredince hoş-edâ dilberlerin **İslâmbol'un**

Devr-i ebvâb ile gelmez tâlib-i câha fütûr  
Saldırır gördükçe zâib ü zâverin **İslâmbol'un**

Gey külâh-ı Mevlevîyi hırka-pûş ol **Fâzılâ**  
Hângâh-ı 'aşka gir gör cevherin **İslâmbol'un** (Duman, 2005: 388; 199 numaralı gazel)

Şair gazelinin ilk beytinde İstanbul dilberlerinin güzelliğini vurgular. İkinci beyte göre İstanbul'un ay yüzlü dilberleri âşık olunmaması imkânsız, benzersiz güzellerdir. Şair üçüncü beyitte İstanbul güzellerini tarif eder. Şehrin şuh ve esmer güzelleri yüzlerinde karabiber tanesine benzeyen benler taşır. Dördüncü ve beşinci beyitler güzellerin etkileyciliği üzerinedir. İstanbul güzelleri zahidleri dahi kendilerine âşık edecek güçtedir. Zahid, genç görünüp kendisini beğendirmek için sakallarını kesmek, şeyh efendi artık zikir halkalarını terkedip bu güzellerinin peşine düşmektedir. Altıncı beyitte şehrin güzellik ve imkânlarıyla hüner ehli insanları kendine çekişi, onlara makamlar sağlaması anlatılırken son beyitte bu makamlarda gözü olmadığını vurgulayan şair, Mevlevî hırkası giyerek bir tekkede inzivaya çekilmek isteğini belirtir.

## 5. 16. Eşref Paşa (ö. 1894)

Asıl adı Mustafa Eşref olan şair, 1820 Bursa doğumludur. İlk eğitimini Bursa'da alan şair İstanbul'a gelerek Mekteb-i Harbiye'ye kaydolmuş; buradan mülazım rütbesiyle mezun olduktan sonra binbaşı, kaymakam ve miralaylık görevlerinde bulunmuştur. Maliye nazırı Kânî Paşa'nın da damadı olan Eşref

Paşa, önce mirilivâliğe yükseltilmiş, ardından Hassa ordusunda kurmay başkanlığına getirilmiştir. Tahran sefirliği ve Dâr-ı Şûrâ-yı Askerî üyelikleri yapan Eşref Paşa ardından İşkodra'ya alay komutanı, sonra da mutasarrıf olarak atanmıştır. 1876'da Selanik, bir yıl sonra da Trabzon valiliğine tayin edilmiş, Trabzon'a gitmeden Osmanlı-Rus Savaşı'nın (93 Harbi) çıkması üzerine Tuna cephesi komutanlığına gönderilmiştir. Savaşta yenilgiden sorumlu tutulan Eşref Paşa, 1878'de Limni adasına sürülmüştür. II. Abdülhamid tarafından bağışlanarak İstanbul'a getirilen Eşref Paşa, 1894'te burada vefat etmiştir.

Genç yaşından itibaren şiir ve edebiyatla ilgilenen Eşref Paşa, resmi görevleri sırasında devrin şairlerine yakın ilgi göstermiştir. Namık Kemal'in aruzla yazdığı ilk şiirlerinde örnek aldığı şairlerden olan Eşref Paşa, ayrıca ona "Namık" mahlasını veren kişidir. Bilinen tek eseri olan divanı, 1861'de *Divan-ı Eşrefü's-Şu'arâ* adıyla basılmıştır. Bu esere Namık Kemal, Kâmil, Rüşdü, Seni, Hakkı Efendi, Recaizâde Mehmed Celâl, Razî, Fatin Efendi gibi devrin tanınmış şairleri tarih beyitleri yazmıştır (Kahraman 1995: 475; Arslan, 2014).

Eşref Paşa'nın dokuz beyit uzunluğundaki müzeyyel gazeli<sup>7</sup> aruzun "Mefâ'îlün Mefâ'îlün Mefâ'îlün Mefâ'îlün" vezni ile yazılmıştır. Bir uzun ünlü ve ünsüzden oluşan "ât" sesleriyle mürdef kafiye oluşturan şair "-ı İstanbul" kelimesi ile de redif kurmuştur. Şairin gazel metni şu şekildedir:

Gönülde ârzûdur vuslat-ı heyhât-ı **İstanbul**  
Bir âteşdir ciğerde hasret-i mâ-fât-ı **İstanbul**

Tüter gûyâ gözümde tûtüyâdır hâk-i müşkîni  
Girandır kadr-i dürden kıymet-i zerrât-ı **İstanbul**

Hilâfet âsmânıdır sadâret âstânıdır  
Meziyyetce nice şâhid ider isbât-ı **İstanbul**

Şinâs-ı bezm-i üns-â-üns vasf-ı ülfet-i sahrâ  
Muvâfıkdır mizâca mevsim ü evkât-ı **İstanbul**

Mülûkâne mahaldir mecma'-ı bahreyindir **Eşref**  
N'ola 'ayn-ı sıfat-ı cennet olsa zât-ı **İstanbul**

Şikâyet baht-i serkeşden hikâyet Niş'dendir hep  
Meded ey rûh-i 'âlem revnak-ı dârât-ı **İstanbul**

Reşîd-i nev-i Âdem Mustafâ Paşa-yı efhamsın  
Der-i lütfunda hâsıldır bütün hâcât-ı **İstanbul**

Revâ kıl hâcetim tâ kim varup ol şehri 'irfâna

<sup>7</sup> Gazelerde mahlas beyti genellikle makta denilen son beyittir. Gazelin tamamlandığını gösteren bir işaret olarak kabul edilen mahlas beytinden sonra zamanın padişahı, devlet adamı, din ve tarikat büyüğünün övüldüğü birkaç beyitlik methiye bölümü eklenen gazeller ise müzeyyel gazel olarak adlandırılır (Kaplan, 2017: 1889-189).

Zemîn-i Şa'iriyette idem iskât-ı **İstanbul**

Ümîd oldur ki hakkımda zuhûr-ı iltifâtınla

Medâr-ı sûret-i ikbâl olur mir'at-i **İstanbul** (Çelebi, 2015: 257)

Eşref Paşa'nın gazeli, bir Şehir methiyesidir. İstanbul'u çok seven Eşref Paşa, ilk beyitte İstanbul'u gönüldeki bir arzu, ciğerdeki bir hasret ateşi olarak niteler. İkinci beyitte İstanbul'un misk kokulu toprağını gözlere sürme olarak çekilecek kıymette gören Şaire göre Şehrin her taşi incidenten değerlidir. Üçüncü beyitte Şair hilafet ve saltanat merkezi olarak yücelttiği İstanbul'un diğer Şehirlerden üstün olduğuna birçok delil olduğunu belirtir. Dördüncü beyitte İstanbul, bezm meclisini andıran kırları, her insanın hoşuna gidecek ılıman iklimiyle övülür. Eşref Paşa, gazelinin mahlas beytinde ise İstanbul'u denizlerin keşiştiği, sultanlar Şehri bir payitaht olarak tanımlayarak cennete benzeter. Şair altıncı beyitten itibaren yardımlarını gördüğü Mustafa Reşid Paşa'nın<sup>8</sup> övgüsüne geçer. Kara talihinden Şikâyet eden Eşref Paşa, güç ve ihtişamıyla İstanbul'u güzelleştiren paşadan yardım bekler. Yedinci beyitte ulu ve Şerefli diyerek övdüğü paşadan ihsan beklentisini açıkça vurgular. Sekizinci beyitte irfan Şehri olarak nitelediği İstanbul'a gitmek, Őairlikten daha üst makamlara gelebilmek için paşanın yardımını umduğunu tekrarlar. Son beyitte ise Şair, Mustafa Reşid Paşa'dan iltifat ve yardım göreceğini, ikbal yollarının kendisine açılacağını ümit etmektedir.

**6. Sonuç:**

Roma, Bizans ve Osmanlı imparatorluklarına başkentlik yapan, kıtaların birleşiği yere; karalar ve denizler arasında bir geçit yerine; Karadeniz ve Akdeniz kültür âlemlerini birleştiren deniz yolu üzerinde kurulan İstanbul, son yapılan araştırmalarla M.Ö. 8500 yıllık zengin bir yerleşim geçmişine sahiptir. Önceki medeniyetlerin izleriyle oluşmuş tarihî silüeti ile İstanbul, gerçekten de dünyada benzersiz bir Şehirdir. Üzerinde yaşayan medeniyetlerin eserleriyle böylesine tarihsel ve kültürel zenginliğe sahip bu Şehir hiç Şüphesiz tarih boyunca birçok sanatkâra ilham kaynağı olmuştur.

Bu çalışmada, Türk edebiyat tarihinin önemli bir dönemini oluşturan Osmanlı devri divan Şiirinde Şairlerin payitaht algısı "İstanbul" redifli Şiirler üzerinden anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Yaptığımız taramalarda "İstanbul" redifiyle yazılmış 16 gazel tespit edilmiştir. Tespit edilen Şiirler, Şairlerinin vefat tarihlerine göre "Yetim, Sebzi, Livayi, Mahmud b. Mustafa, Şeyhülislâm Yahya, Rezmî (2 Şiir), Rıfkı, Hayrabolulu Hasib, Mehmed Şerif, Esrar Dede, Bekir Sami Paşa, Süruri (2 Şiir), Bosnalı Fazıl Paşa ve Eşref Paşa" şeklinde sıralanmıştır. Şiirlerin çoğunda aynı vezin ve redifin kullanılması dikkat çekmektedir. "İstanbul" redifiyle yazılan gazeller üzerine yaptığımız incelemede aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Tespit edilen gazellerin biri 15, üçü 9, biri 8, üçü 7, altısı 5 ve ikisi 4 beyit uzunluğundadır.
2. İlgili 16 Şiir, 14 farklı Şair tarafından yazılmıştır. Şairlerin 4'ü 16, biri 17, 5'i 18 ve 4'ü 19. yüzyılda yaşamıştır. 18. Yüzyıl, 5 Şiir ile "İstanbul" redifli gazelin en çok yazıldığı dönem olmuştur.

<sup>8</sup> Mustafa Reşid Paşa (ö. 1858) Tanzimat döneminin mimarı olarak bilinen devlet adamı, diplomat ve Osmanlı sadrazamıdır. Devrin en önemli devlet adamlarından, "Koca" lakabıyla anılan Mustafa Reşid Paşa, Sultan Abdülmecid döneminde 6 kez olmak üzere toplam 7 yıl 1 ay sadrazamlık yapmıştır (Beydilli, 2020: 348-350).

3. Sebzî ve Mehmed Şerîf'in gazelleri tamamlanmamış gazeller olduğundan mahlas kullanılmamıştır. Diğer şiirlerin tümünde mahlas kullanılmıştır. Şiirlerden biri (Eşref Paşa'nınki) ise müzeyyel gazeldir.
4. Aruz vezninin hezec bahrindeki "Mefâ'îlün Mefâ'îlün Mefâ'îlün Mefâ'îlün" vezni 10 gazelde kullanılarak en çok tercih edilen vezin olmuştur.
5. Tespit edilen 16 gazelin kafiye durumu ise şöyledir: 9 şiirde mürdef kafiye ("ân" 7 şiir, "âr" 1 şiir, "ât" 1 şiir); 7 şiirde ise revî harfinin tekrarıyla oluşan mücerred kafiye ("â" 2 şiir, "r" 2 şiir, "û", "m" ve "n" 1'er şiir) kullanılmıştır. Şiirlerin tamamında ekleriyle de olsa "İstanbul" redif olarak kullanılmıştır.
6. Şiirlerin dördünde "İslâmbol" kelimesi redif olarak kullanılmıştır.
7. Şiirlerin içeriklerine bakıldığında şehir övgüsü ağırlıklı olmakla beraber şehrin güzelleri, âşıkları; mesire ve eğlence yerlerinden bahsedildiği görülmüştür. Ayrıca Ayasofya, Eyüp Sultan gibi şehrin önemli mekânları da övülmekte, boğaz kıyısı semtleri yanında Galata da şairler tarafından anılmaktadır.
8. İncelenen şiirlerde İstanbul, "şehir-i muazzam, kible, deniz üstünde ak yelken, dünyanın yarısı, İrem bağı, Adn cenneti, Firdevs cenneti, Rıdvan cenneti, cennet kasrı, dünyada benzersiz şehir, şehirler içinde bir gül bahçesi, deniz ile iç içe, boğazın seyir yeri, cihanın gözbebeği, korunaklı ve emniyetli yer, hilafet ve saltanat yurdu" gibi benzetme ve tabirlerle övülmektedir.
9. Şiirlerde herhangi bir yergi unsurunun bulunmadığı görülmüştür.

### Kaynakça

- Akarsu, K. (1989). *Zaifî Divanı Metin Tahlil ve Sistematik İndeks*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akay, H. (1997). *Fatih'ten Günümüze Şairlerin Gözüyle İstanbul-1*, İstanbul: İşaret Yayınları.
- Akbayar, N. (1996). *Mehmed Süreyya, Sicill-i Osmanî C: 3*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Akçay, Ü. (2021). *Osmanlı Şiirinin Coğrafyası: Gazellerde Şehirler*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoy, H. (1995). *Esrar Dede*, TDV İslam Ansiklopedisi, C: 11, 432-434.
- Aksoyak, İ. H. (2018). *Gelibolulu Mustafa Âlî Divanı*, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, (e-kitap, no: 3583).
- Aktaş, A. (1996). *Yetim Divanı İnceleme-Metin*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altan, E. (2017). İstanbul'un Fethi Sırasında Şehirde Yaşananlar ve Psikolojik Durum, *Tarih Dergisi*, 66, 63-67
- Apaydın, M. (2013). Osman Cemal Kaygılı'nın Eserlerinde İstanbul, *Erdem*, (64), 1-13.
- Arslan, M. (2014). Eşref Paşa Bursalı, *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*, <https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/esref-pasa-bursali> (ET. 18.04. 2023).
- Atik, A. (2016). *Müderriş-zâde Sa'dullah İzzet Divanı İnceleme-Metin*, İstanbul: Simurg,
- Aydın, A. (2017). Şair Tezkirelerine Göre Osmanlı'nın Unvanlı Şehirleri, *Hikmet-Akademik Edebiyat Dergisi*, 3 (7), 35-56.

- Aypay, İ. (1992). *Nahifi Süleyman Efendi Hayatı, Eserleri, Edebi Kişiliği ve Divanının Tenkitli Metni*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Azamat, N. (1989). *Ali Behcet Efendi*, TDV İslam Ansiklopedisi, C: 2, 382-383.
- Batur, A. (2002). *Sürûrî Divanı, Hayatı Sanatı Eserleri Divanının Tenkitli Metni*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Batur, A. (2010). *Sürûrî Seyyid Osman*, TDV İslam Ansiklopedisi, C: 38, 172-173.
- Batur, H. (2022). Kilisli Rıfkî'nin Tarih Manzumeleri, *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (7), 150-165.
- Bayak, C. (ts.). *Sehabî Divanı*, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, (e-kitap, no: 3191).
- Beydilli, K. (2020). *Mustafa Reşid Paşa*, TDV İslam Ansiklopedisi, C: 31, 348-350.
- Birgören, H. (2016). Şeyhülislam Yahyâ'nın Şair ve Şiir Anlayışı, *Kesit Akademi Dergisi*, (6), 308-350.
- Bozyiğit, E. (2022). Şeyhülislam Yahyâ Divan'ının Yeni Tespit Edilen Nüshaları ve Şairin Neşredilmemiş Şiirleri, *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 6 (1), 316-377.
- Büyükseçgin, İ. (2021). İstanbul Tarihi Yarımada'da Osmanlı Dönemi Yerleşim, *Art-Sanat Dergisi*, (15), 61-92.
- Canım, R. (2009). Klâsik Türk Edebiyatında Tarih Düşürme Sanatı ve Bir Ebced Ustası: Adanalı Sürûrî, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2), 105-120.
- Cansever, T. (2010). *Osmanlı Şehri*, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Ceylan, Ö. ve Yılmaz, O. (2005). *Hazana Sürgün Bahar/Keçecizade İzzet Molla ve Divan-ı Bahar-ı Efkâr*, İstanbul: Sahhaflar Kitap Sarayı.
- Coşkun, S. (2009). Mekândaki Medeniyet-Medeniyetteki Mekân: Sezai Karakoç'un Şiirinde Mekân-Medeniyet İlişkisi Üzerine Bir İnceleme, *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (22), 235-257.
- Çağlı, A. (1998). *Halîmî Hayatı, Edebi Kişiliği, Eserleri ve Divanı'nın Tenkitli Metni*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çakmakçı, S. (2020). Şiir ve Şehir: Türk Şiirinde İstanbul Sevgisi, *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (19), 1-35.
- Çankaya, E. (2016). Payitahttan Metropole: Türk Şiirinde İstanbul, *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 25 (4), 87-117.
- Çavuşoğlu, M. (1977). *Yahya Bey Divanı*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Çelebi, A. H. (2015). *Divan Şiirinde İstanbul*, Ankara: Hece Yayınları.
- Davutoğlu, A. (ts.). Medeniyetler Harmanının Özne Şehri: İstanbul, *Antik Çağ'dan XXI. Yüzyıla Büyük İstanbul Tarihi*, <https://istanbultarihi.ist/5-medeniyetler-harmaninin-ozne-sehri-istanbul> (27.04.2023).
- Demirkent, I. (2001). *İstanbul*, TDV İslam Ansiklopedisi, C: 23, 205-212.
- Doğan, M. N. (2014). *Fatih Divanı ve Şerhi*, İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Duman, M. A. (2005). *Fâzıl Divanı Transkripsiyonlu Metin-İnceleme*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duman, M. A. (2019). Ziya Paşa'nın Siyasi Rakibi Bosnalı Mehmet Fâzıl Paşa'nın Edebi Şahsiyeti ve Divanı'nın Genel Özellikleri, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8 (2), 805-832.
- Ece, A. (2008). *Fetih Sonrası İstanbul'un Dini, Sosyal ve Kültürel Dönüşümü (1453-1511)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ekinci, R. ve Donuk, S. (2015). *Hayrabolulu Hasib Divanı*, Ankara: Gece Kitaplığı.
- Elbir, B. ve Yorulmaz K. M. (2017). Şeyhülislam Yahyâ Divanında Yer Adlarının Kullanımına Dair, *EKEV Akademi Dergisi*, 0 (72), 31-50.
- Erdoğan, M. (2012). Gözden Kaçmış Bir XVI. Asır Şairi; Celâl-zâde Mustafa'nın Oğlu Mahmud Efendi ve Konya, İstanbul ve Edirne Medhiyeleri, *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 300-325.
- Eren, A. (2012). *Defterdâr-zâde Ahmed Cemâlî'nin Metâlî-i Cemâlî ve Şehrengîz-i İstanbul Adlı Eserleri İnceleme-Metin*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erez, H. (2003). *Kültür-Mekân Etkileşimine Bağlı Şehirsel Doku Farklılaşmaları Kumkapı Süleymaniye Örneği*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Eyduran, A. (2000). Biyografi Kaynaklarında Şehir, Kültür İlişkisi ve Bunun Kınalızade Hasan Çelebi Tezkiresi'nde Görünüşü, *Bilig*, (12), 29-42.
- Gider, M. (2017). *Bâkî ve Fuzûlî Divanlarında Mekân Tasavvuru*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Göka, Ş. (2001). *İnsan ve Mekân*. İstanbul: Pınar Yayınları.
- Göre, Z. (2005). Yetimî ve Şiir Dünyası, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 253-269.
- Göre, Z. (2013). *Yetim, Yetimî Ali Çelebi*, <https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/yetim-yetimi-ali-celebi>, (ET. 30.03. 2023)
- Güfta, H. (1992). *Hâzık Mehmed Efendi'nin Hayatı, Edebi Şahsiyeti, Eserleri ve Divanının Tenkidli Metni*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gülhan, A. (2018). Rıfkî ve İstanbul Şehrengizleri, *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 4 (1), 86-100.
- Gürbüz, M. (2005). *Rezmî Divanı İnceleme-Metin*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürbüz, M. (2008). Hanedandan Bir Şair: Safiye Sultanzâde Mehmed Rezmî, *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 45, 173-185.
- Gürbüz, M. (2009). Zarif Bir İstanbul Efendisi: Safiye Sultanzâde Mehmed Rezmî'nin Divanı ve Edebi Kişiliği, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 25, 87-99.
- Gürel, R. (2007). *Enderunlu Vasıf Divanı*, İstanbul: Kitabevi.
- Horata, O. (2000). Esrar Dede'nin Lügat-i Talyan Tercümesi, *Türkbilig*, (1), 73-80.
- Horata, O. (2013). *Esrar Dede*, Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü, <https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/esrar-dede-mehmed> (ET. 11.04. 2023).
- Horata, O. (2019). *Esrar Dede Divanı*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, (e-kitap, no: 3635).
- İnalçık, H. (2001), İstanbul, TDV İslam Ansiklopedisi, C. 23, 220- 239.
- İsen, M. (1997), *Ötelerden Bir Ses, Divan Edebiyatı ve Balkanlarda Türk Edebiyatı Üzerine Makaleler*, Ankara: Akçay Yayınları.
- İsen, M. (2000). Klasik Şiirin Merkezi Olarak İstanbul, *Bilig*, (13), 1-8.
- Kahraman, A. (1995). *Eşref Paşa Bursalı*, TDV İslam Ansiklopedisi, C: 11, 475-476.
- Kaplan, H. (2017). Kaside-Şair-Hâmi Bağlamında Şeyhülislam Yahya'nın Müzeyyel Gazelleri, *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (62), 186-205.

- Kaplan, H. (2020). Bir İstanbul Methiyesi: İzzet'in Biladiyesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 442-487.
- Kaplan, M. (2019). *Hayriyye*, Ankara: Kùltür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, (e-kitap, no: 3652).
- Kaplan, M. (1999). *Türk Edebiyatında İstanbul, Türk Edebiyatı Üzerine Araştırmalar*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karaca, D. (2018). *Türk Edebiyatında Őhrengizler Şehirler ve Güzeller*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadavut, N. (2020). Bâkî ve Nedîm Divanı'nda İstanbul Üzerine Mukayeseli Bir İnceleme, *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 2 (3), 460-480.
- Karaköse, S. (2017). *Nev'î-zâde Atâyî Divanı*, Kùltür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, (e-kitap, no: 3537).
- Kavruk, H. (ts.). *Şeyhülislam Yahyâ Divanı*, Ankara: Kùltür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, (e-kitap, no: 3147).
- Kaya, B. A. (2013). *Şeyhülislam Yahyâ*, TDV İslam Ansiklopedisi, C: 43, 245-246.
- Kayaalp, İ. (2019). *Bahtî Divanı*, Ankara: Kùltür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, (e-kitap, no: 3640).
- Kayaokay, İ. (2017). Şeyhülislam Yahyâ İçin Yazılan Kasideler, *Milli Kùltür Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 108-159.
- Köksal, M. F. (2012). Edebiyatımızda Kalıp Sözcükler ve Divan Şiirinden Dört Örnek, *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 30 (0), 331-348.
- Köksal, M. F. (2013). *Livâyî*, <https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/livayi> (ET. 31.03. 2023)
- Kutlar, F. S. (2004). *Arpaemini-zâde Mustafa Sâmî Divanı*, Ankara: Kalkan Yayınevi.
- Küçük, S. (ts.). *Bâkî Divanı*, Kùltür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, (e-kitap, no: 3143).
- Macit, M. (2012). *Nedîm Divanı*, Ankara: Kùltür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, (e-kitap, no: 3371).
- Mermer, A. (2002). *XVII. Yüzyıl Divan Şairi Vecdî ve Divançesi*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Nas, Ő. K. (2018). *Celîlî Divanı*, Kùltür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, (e-kitap, no: 3602).
- Nizam, E. A. (2014). *Sürûri/Hüznî/Hevâyî, Seyyid Osman Efendi*, Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü, <https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/sururi-huzni-hevayi-seyyid-osman> (ET. 18.04. 2023).
- Özcan, T. (2003). *Mehmed Şerif Efendi*, TDV İslam Ansiklopedisi, C: 28, 531-532.
- Pala, İ. (2001). *İstanbul*, TDV İslam Ansiklopedisi, C: 23, 284-289.
- Sevinç, F. (2023). Bir İstanbul Methiyesi: Dâsîtan-ı Medhiyye-i İstanbul, *Mecmua*, (15), 52-71.
- Seyhan, K. (2002). *Livâyî Divanı Metin-İnceleme*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sungur, N. (1998). *Tâcizâde Ca'fer Çelebi'nin Heves-namesi İnceleme-Tenkitli Metin*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, B. G. (2009). *Tâlib Divanı ve İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Tari, B. (2011). *Re'fet Mehmed Divanı İnceleme-Metin*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tarlan, A. N. (1945). *Hayalî Bey Divanı*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakùltesi Yayınları.
- Tarlan, A. N. (1967). *Zatî Divanı Edisyon Kritik ve Transkripsiyon Gazeller Kısmı*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakùltesi Yayınları.
- Tetik, B. (2016). *15. Yüzyıl Divanlarında Mekân Algısı*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ardahan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Tozlu, M. (2005). *Ebubekir Sâmî Paşa Hayatı, Edebî Kişiliği ve Divanının Tenkitli Metni*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tozlu, M. (2014). *Sâmî, Ebubekir Sâmî Paşa*, Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü, <https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/sami-ebubekir-sami-pasa> (ET. 17.04. 2023).
- Türkmenoğlu, S. (2012). Türk Şiirinde İstanbul Çeşmeleri, *Turkish Studies*, 7 (2), 1093-1102.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1958). Onaltıncı Asır Ortalarında Yaşamış Olan İki Büyük Şahsiyet: Tosyalı Celâlzâde Mustafa ve Salih Çelebiler, *Belleten (TTK) XII*, (78): 391-441.
- Ülgen, A. S. (1939). *Fatih Devrinde İstanbul 1953-1481*, Ankara: Vakıflar Umum Müdürlüğü Neşriyatı.
- Üst, S. (2018). *Edirneli Nazmî Divanı*, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, (e-kitap, no: 3364).
- Vural, R. (2020). *Dürrî Ahmed Efendi Divanı*, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, (e-kitap, no: 3669).
- Yağcı, Ö. G. (2006). Mehmed Şerif Efendi Divanı İnceleme-Metin, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yağcı, Ö. G. (2013). *Mehmed Şerif Efendi*, Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü, <https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/serif-mehmed-serif-efendi> (ET. 31.03. 2023).
- Yavuz, M. (2017). İstanbul'un Fethi ve Akşemseddin, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 185-200.
- Yekbaş, H. (2011). *Sebzî Divanı İnceleme-Tenkitli Metin*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yekbaş, H. (2013). *Sebzî Hüseyin*, Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü, <https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/sebzi-huseyin> (ET. 01.04. 2023).
- Yenikale, A. (2012). *Sümbülzâde Vehbî Divanı*, Kahramanmaraş: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, (e-kitap, no: 3374).
- Yeniterzi, E. (2009). Klasik Türk Şiirinde Ülke ve Şehirlerin Meşhur Özellikleri, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi Prof. Dr. Turgut Karabey Armağanı*, 3 (15), 301-334.
- Yılmaz, G. (2020). *Divan Edebiyatında İstanbul: 15.Yüzyıl*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, K. H. (2015). *Mahmûd Efendi b. Celâl-zâde Mustafa*, Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü, <https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/mahmud-efendi-celalzade-mustafa> (ET. 31.03. 2023).



### 37. XX. Yüzyıldan bilinmeyen bir Rifâî şair: Mustafa Mutlu (Mutlu Dede) hayatı, tarikatı, eserleri ve şiirleri

Salih YILMAZ<sup>1</sup>

**APA:** Yılmaz, S. (2023). XX. Yüzyıldan bilinmeyen bir Rifâî şair: Mustafa Mutlu (Mutlu Dede) hayatı, tarikatı, eserleri ve şiirleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 645-673. DOI: 10.29000/rumelide.1316213.

#### Öz

Tasavvufi düşüncenin öğretildiği ve tasavvufi terbiyenin verildiği mekânlar olan tekkeler, asırlarca aynı zamanda birer kültür ve irfan ocağı olarak faaliyetlerini sürdürmüşlerdir. Bilhassa şiir ve musikiyle iç içe olan tarikatların tekkelerinde pek çok şair ve musikişinas yetişmiştir. 1925 yılında tekkelerin kapatılmasıyla tekkelerin bu faaliyetleri sona ermişse de bazı tarikat mensupları tekkede gördükleri terbiyeyi ve geleneği sürdürme çabası içerisinde olmuşlardır. 1888-1974 yılları arasında yaşamış, dolayısıyla ömrünün yarısını Osmanlı döneminde, kalan yarısını Cumhuriyet döneminde geçirmiş, Rifâiyye tarikatına mensup Mustafa Mutlu (Mutlu Dede) bunlardan biridir. Onun tanınmış sūfi şairlerin seçme şiirlerini ihtiva eden defterlerinde bulunan Mutlu mahlasıyla yazdığı şiirleri tasavvuf şiiri geleneğini yakın dönemde devam ettirmesi bakımından ilgi çekicidir. Bu çalışmada Mutlu Dede'nin hayatı, tarikatı, eserleri ve şiirleri üzerinde durulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Mutlu Dede, sūfi şairler, sūfi şiir, Rifâiyye

### An unknown Rifâî poet from the 20th century: Mustafa Mutlu (Mutlu Dede) life, order, works and poems

#### Abstract

Dervish lodges, which are places where Sufi thought is taught and Sufi discipline is imparted, have also continued their activities as centers of culture and wisdom for centuries. In particular, many poets and musicians were trained in the tekkes of orders that were intertwined with poetry and music. In 1925, with the closure of the dervish lodges, these activities of the dervish lodges came to an end, but some of the members of the sects made an effort to continue the upbringing and tradition they received in the dervish lodges. Mustafa Mutlu (Mutlu Dede), a member of the Rifâiyye sect, who lived between 1888 and 1974, thus spending half of his life in the Ottoman period and the other half in the Republican period, is one of them. His poems written under the pseudonym Mutlu in his notebooks containing selected poems of well-known Sufi poets are interesting in terms of continuing the tradition of Sufi poetry in the recent period. This study focuses on the life, order, works and poems of Mutlu Dede.

**Keywords:** Mutlu Dede, sufi poets, sufi poetry, Rifaiyya

<sup>1</sup> Dr., Yalova Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi (Yalova, Türkiye), salih.yilmaz@yalova.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6639-686X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 11.05.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316213]

## Giriş

Ahmed er-Rifâi (ö. 578/1182) tarafından kurulan ve günümüzde Rufâiyye olarak da anılan Rifâiyye tarikatı, İslâm dünyasının en eski tarikatlarından biridir (Tahrâlı, 2008: 330). Esasen Rifâiyye şiir sanatıyla öne çıkan tarikatlardan biri değildir. Şiirle iç içe olmalarıyla bilinen Mevlevîlik, Halvetîlik, Nakşîlik ve Gülşenîlik kadar olmasa da Rifâilik içerisinde de yetişen şairler olmuştur. Ma'rifi (ö. 1240/1824), Kabûli (ö. 1144/1829), Hasan Rızâ Efendi (ö. 1307/1890), Ken'an Rifâi (ö. 1950), Burhânî (ö. 1957) bu şairlerden bazılarıdır. Mutlu Dede de bu şairlerin son örneklerinden biridir.

Mutlu Dede, döneminin okullarında tahsil görmüş, 23 yaşında Rifâiliğe intisab etmiş, tekkede bendir çalıp ilahiler söylemiş, şiirle meşgul olmuş ve şiirlerinden biri bestelenerek tekkelerde okunmuş bir kişidir (Youtube, 2017). 86 yıllık ömrünün 63 senesini tasavvuf geleneği içerisinde şiir ve musikiyle ilgilenerek geçirmiş olmakla birlikte şu ana kadar Mutlu Dede hakkında herhangi bir bilimsel yayın yapılmamıştır.

Mutlu Dede, kendi tabiriyle “hiçliğe talip” olan bir dervıştır ve hayatı boyunca mümkün olduğunca iz bırakmadan yaşamıştır. Hakkında herhangi bir yayın bulunmadığı için literatürde de ismi geçmeyen Mutlu Dede hakkında edindiğimiz bilgiler, Mutlu Dede'nin vefatından sonra kendisinden geriye kalan Osmanlı Türkçesiyle, Arap harfleriyle, kendi el yazısıyla kaleme alınmış dört defterde yazılanlardan ve torunu Ahmet Kemal Mutlu'nun aktardığı bilgilerden derlenmiştir. Defterler, yazılış tarihi dikkate alınarak, tarafımızca numaralandırılarak isimlendirilmiştir. Bu çalışmada mevcut veriler ışığında Mutlu Dede'nin hayatı, defterlerinden tespit edilen 32 şiiri ile şiirlerinin edebî ve tasavvufî muhtevası ortaya konarak literatüre katkı sağlamak amaçlanmıştır.

## A. Mustafa Mutlu (Mutlu Dede)'nin hayatı

### 1. Doğum yeri, yılı, tahsili, mesleği, ailesi ve çevresi

Mutlu Dede, hayatını kaleme aldığı bir defterdeki (Mutlu, 1971: 30) ifadelerinden ve torunu Ahmet Kemal Mutlu'nun anlattıklarından (A. Kemal Mutlu, kişisel görüşme, 14 Mart 2023) anlaşıldığı üzere Rumi 1304 (m. 1888) senesinde (Mutlu, 1971: 20) muhtemelen çocukluk ve gençlik dönemini geçirdiği Bitlis'te (Mutlu, 1971: 25) dünyaya gelmiştir. Mahalle mektebinde Kur'an-ı Kerim ve tecvit derslerini aldıktan sonra o tarihlerde Bitlis'te yeni açılan askerî rüştiyesini bitirmiş, sonrasında Erzurum Askerî İdadî'sine gitmek istediye de babası gurbete gitmesine müsaade etmediği için normal bir idadi mektebine devam etmiştir. Mezun olduktan sonra imtihanla Ziraat Bankası ikrazat mukayyitliğine tayin edilmiş, Meşrutiyetin ilanından sonra İttihat ve Terakki Cemiyetine katılmış, bir sene kadar cemiyetin gizli toplantılarında görevlendirilmiş (Mutlu, 1971: 25), bir süre istinaf mahkemesinde zabıt kâtipliği (Mutlu, 1971: 30), muallimlik, müfettişlik ve hâkimlik (Mutlu, 1974: 79) yapmıştır. Evlenmiş, Rasim, Asım ve Sıdika adlarında üç çocuğu olmuştur (Mutlu, 1970: 15). Bir dönem ticaretle meşgul olmuş, manifaturacılık ve tuhafiyecilik (Mutlu, 1974: 79) yapmış, Elazığ'da içinde her türden eşyanın bulunduğu büyükçe bir dükkân ve İstanbul'a yerleştikten sonra Mahmutpaşa'da tekstil mağazası işletmiştir. Çevresinde sevilen, sayılan ve nüfuzlu bir kişi olması sebebiyle milletvekili olması için yapılan teklifleri meşrebine uygun bulmadığı için kabul etmemiştir (A. Kemal Mutlu, kişisel görüşme, 14 Mart 2023).

Mutlu Dede, sanat ve edebiyatla olan ilgisinin bir tezahürü olarak sanatçı dostlar edinmiş, zaman zaman onlarla bir araya gelerek sohbet etmiştir. Yahya Kemal'in “*Ömrün şu biten neşvesi tâm olsun erenler*”

şairinin bestekârı, neyzen Süleyman Erguner (ö. 1953) ve oğlu İstanbul radyosu Türk müziği sanatçısı neyzen Uygur Erguner, Mutlu Dede'ye sıkça gelip giden sanatçılardır. Aşkî mahlasıyla ilahiler yazan Muzaffer Özak'ın sahaflıkla meşgul iken Beyazıt Camii'ne müezzin olarak tayin edilmesi de Mutlu Dede vesilesiyle olmuştur (A. Kemal Mutlu, kişisel görüşme, 14 Mart 2023).

### 3. Tarikatı

Mutlu Dede'nin tarikat adap ve erkânıyla tanışması Abdulgani adındaki yeğenin davetiyle gittiği Rifâî zikir meclisinde olur. 3. ve 4. defterlerinde bahsettiği bu tarikata girme süreci, tarikata girme geleneğine dair bir tecrübeyi aktarması bakımından ilgi çekicidir:

Mutlu Dede, zikir meclisinde Şeyh Fehmi Baba (ö. 1947) ve daha sonra inabe alacağı, yüzbaşı olarak askerlik mesleğini ifa eden Abdi Efendi'yle karşılaşır. Meclise gelenlerin yaptığı üzere Fehmi Baba'nın elini öper ve kerhen karşısına oturur (Mutlu, 1971: 26). Fehmi Baba konuşana kadar kimse konuşmaz. Mutlu Dede, içinden Fehmi Baba'nın herkes gibi sıradan biri olduğunu bu hürmeti hak etmediğini düşünür. Fehmi Baba söze başlayınca Mutlu Dede'nin içinden geçirdiği ne varsa söyler. Daha sonra Abdi Efendi'nin teklifiyle mecliste şiirler okunur, ardından lambalar kısılr ve zikre başlanır. Mutlu Dede, müşahede ettiği meclisteki manevi havanın zevkiyle cezbeye kapılıp kendinden geçerek zikre katılır (Mutlu, 1971: 27). Zikirden sonra bir süre kendine gelemmez. Herkes evlerine dağılır, o gitmek istemez. Onun bu hâlini gören ve şeyhe intisap etmek istediğini anlayan yeğeni ona üç ay süreyle salavat-ı şerif okuduktan sonra peygamber efendimizi rüyada görmedikçe kimseye inabe verilmediğini söyler. Mutlu Dede, manevi bir sarhoşlukla çaresiz oradan ayrılır. O gece rüyasında temmuz sıcaklığında hararetlendiğini görür. Soğuk bir şerbet içmek ister. Zikir meclisinde gördüğü Hasan Ağa, buzlu şerbeti bir tepsi içinde ona getirir (Mutlu, 1971: 28). Bir kadeh şerbet içtikten sonra harareti biraz teskin olur. Sonra Abdi Efendi'nin zikir meclisindeki gibi şiir okuttuğunu görür. Farsça "*Ez-hûn-i dil nüviştem*" (Ferîdî, 2019: 1090)<sup>2</sup> nağmesiyle uykusundan uyanır. Pencereden baktığında bu nağmeyi söyleyenlerin o gece Muş'a giden Fehmi Efendi'yle yola çıkan insanlar olduğunu anlar. Ertesi gün erken saatte kalkarak intisap etmeye niyet ederse de tekkeye ancak bir ay kadar sonra gidebilir. Fehmi Baba'nın Muş'a gittikten sonra yerine bıraktığı Abdi Efendi'den inabe için ricada bulunur. Abdi Efendi, Mutlu Dede'nin elini tutar, gözlerini kapatır, bir süre murakabe hâlinde kalır (Mutlu, 1971: 29). Gözünü açınca inabe için usulün üç ay salavat-ı şerifeye devam ettikten sonra peygamber efendimizi rüyada görmek olduğunu ancak murakabe anında Fehmi Baba'dan işaret aldığını ve inabesini vereceğini söyler. "Bugünden itibaren elinize, belinize ve dilinize kuvvetli olacaksınız." diye nasihat edip, dersini ve zikrini verir. Mutlu Dede, Rumi 1327 (m. 1911-1912) senesi itibarıyla Rifâiyye tarikatına böylece intisap etmiş olur (Mutlu, 1971: 30).

Mutlu Dede, Kasımpaşa'da bulunan ve Çürüklük Dergâhı olarak da bilinen Ayni Ali Baba Tekkesi'nde bendir çalıp ilahiler okuyan, tasavvufî düşünceyi hayatına tatbik etmeye çalışan gayretli bir dervıştır. Fehmi Baba ve Abdi Efendi'den aldığı icazetle müritler yetiştirmiştir. Zaman zaman Yalova'daki müritlerini ziyaret etmiş, zikir meclislerine katılmıştır. Yalova'nın Armutlu ilçesinde ikamet eden Bereketzâde Kâsım Baba onun müritlerindedir (A. Kemal Mutlu, kişisel görüşme, 14 Mart 2023).

Mutlu Dede, tasavvufa ve onun nasıl tahsil edileceğine dair görüşlerini bir defterinde -nesir konusundaki mahareti hakkında da fikir veren- şu cümlelerle ifade eder:

<sup>2</sup> Hâfız'ın bir gazelinden alınmış olan bu ibare "Yürek kanyla yazdım." anlamına gelmektedir.

*“Tasavvuf ilmi ne tahsille ve ne kitaplardan toplamak ve kulaklardan işitilen muayyen sözlerden değildir. Tasavvuf ilmi bir mevhûbe-i ilâhîdir. Bütün ilimlerin ve duyguların fevkinde akılları, zekâları hayretlere sevk eder ve bütün dünya âlimlerine ve bütün edyâna ve hatta beşeriyetin geçmiş ve gelecek nesline yeni yeni istikbâl ve âlemlerin geleceğine bir sabah ışığı gibi pür-ziyâ saçan hakîkî ve ebedî manevî bir güneştir. Bu, gözle görünmez, gönül gözüyle ancak görülür ve bu neşr ü ilâna ne kalemle ne de kelâmıla imkân vardır. Buna mazhar olanlar ancak zevken hisseder ve onları anlayabilir. Yani vâris-i enbiyâ olan evliyâ-ı kirâm içindir. İlm-i zâhirî değil, manevî bir ilm-i hakîkattir.”* (Mutlu, 1969: 177).

Rifâiyye tarikatına mensup olsa da Mutlu Dede'nin sosyal çevresinde farklı tarikatlardan kimseler olmuştur. Örnek olarak Muzaffer Özak, Cerrahî şeyhidir (Topuzoğlu, 2008: 16). Süleyman Erguner, Mevlevî tekkesinde yetişmiştir (Erguner, 1995: 301). Benzeri bir durum hayramı olduğu sûfî şairler için de geçerlidir. Vefatından sonra geride bıraktığı defterlerdeki şiirlere bakıldığında bu şiirlerden ekserisinin Cemâlî (ö. 1164/1750-51), Zâtî (ö. 954/1547), Yunus Emre (ö. 720/1320-1321), Erzurumlu İbrahim Hakkı (ö. 1194/1780), Kuddûsî (ö. 1265/1849), Niyâzî-i Mısırî (ö. 1105/1694) ve Hasan Sezâî (ö. 1151/1738) gibi şairlere ait olduğu görülmektedir. Bu şairlerden Cemâlî, Uşşâkîliğe; Zâtî ve Niyâzî-i Mısırî, Halvetîliğe; İbrahim Hakkı, Nakşîliğe; Kuddûsî, Kâdirîliğe; Hasan Sezâî, Gülşenîliğe mensuptur. Dolayısıyla Mutlu Dede'nin şiir zevkinde, bağlı olduğu tarikat geleneğinin etkili olmadığı anlaşılmaktadır.

#### 4. Vefatı ve kabri

Mutlu Dede, ömrünün son altı yılında uzlete çekilir. Müritlerinden birinin kızı olan Ayşe Hanım son günlerinde Laleli'deki evinde ona bakıcılık yapar (A. Kemal Mutlu, kişisel görüşme, 14 Mart 2023).

*“Mutlu'nun yaşı sekseni aşdı  
Hîçliğe tâlib olmaya geldim”* (10/7)

*“Seksenden sonra çekildim halvete oldum evin bekçisi  
Gâlibâ ehl-i aşkın böyle geçermiş hem yazı hem de kısı”* (24/3)

Geride bıraktığı defterlerdeki tarihlere ve şiirlerinin içeriğine bakıldığında defterlerinin tamamının ve şiirlerinin ekserisinin uzlete çekildiği yılların mahsulü olduğu anlaşılmaktadır. Son zamanlarında hastalanır ve Şişli'deki bir hastanede tedavi görür. 1974 senesinde vefat eder. Cenazesi Muzaffer Özak'ın Fatih Camii'nde kıldırıldığı namazdan sonra kalabalık bir cemaatin iştirakiyle ve ihvanlarının sesli zikirleriyle Kozlu mezarlığına getirilerek defnedilir (A. Kemal Mutlu, kişisel görüşme, 14 Mart 2023).

#### 5. Eserleri

Mutlu Dede'nin uzlete çekildiği son altı senesinde yazdığı anlaşılan cepte taşınabilecek boyutta, tükenmez kalemle Osmanlı Türkçesiyle, Arap harfleriyle ve el yazısıyla yazılmış dört defter, kendisine son yıllarında bakıcılık yapmış olan Ayşe Hanım tarafından 2022 yılı ramazan ayında Mutlu Dede'nin torunu Ahmet Kemal Mutlu'ya teslim edilmiştir. Muhtemel yazılış tarihleri dikkate alınarak numaralandırılan defterlerin nitelikleri ve içerikleri şu şekildedir:

1. Defter: Mavi tükenmez kalemle yazılmış ve 184 sayfa olarak numaralandırılmış bir defterdir. Defterin sonlarında yer alan şiirlerden birinin (Mutlu, 1969: 187) 25 Mayıs 1969'da yazılmış olmasından hareketle defterin 1969 yılında tamamlanmış olması muhtemeldir. Cemâlî, Zâtî, Yunus Emre, Erzurumlu İbrahim Hakkı, Kuddûsî, Niyâzî-i Mısırî, Hasan Sezâî, Askerî, Emir Sultan, Eşrefoğlu Rûmî,

Şemseddîn Sivâsî, Seyyid Nizamoğlu, Şemseddîn Nûrî, İsmail Hakkı Bursevî, Muhyî, Sûzî ve Nakşî'ye ait seçme şiirler ile Mutlu Dede'nin 25 şiirini ihtiva etmektedir. Defterde Mutlu Dede'nin tasavvufa ve tasavvufun nasıl tahsil edileceğine dair görüşleri ile tavsiyelerine ve bazı vecizelere de yer verilmiştir.

2. Defter: 1970 yılına ait bir ajandaya mavi ve kırmızı tükenmez kalemle yazılmış, 149 sayfa olarak numaralandırılmış bir defterdir. Erzurumlu İbrahim Hakkı, Yunus Emre, Hasan Sezâî, Zâtî, Kuddûsî, Cemâlî, Niyâzî-i Mısıri'ye ait seçme şiirler ile Mutlu Dede'nin 23 şiirini ihtiva etmektedir.<sup>3</sup>

3. Defter: 1971 yılına ait bir ajandaya mavi tükenmez kalemle yazılmış ve 164 sayfa olarak numaralandırılmış bir defterdir. Defterin başında yer alan ayet ve vecizelerden sonra "*Mustafa Mutlu'nun hayatı ve macerası muhtasar*" başlığı ile Mutlu Dede'nin hayatı ve tarikata girişi öz olarak anlatılmıştır. Defterin bundan sonraki bölümü tarikata girenlere tarikâtın temel kavramlarını, usul ve adabını öğreten bir tarikâtname niteliğindedir. Bu bölümde şeriat, şeyh, halife, mürşit gibi kavramlar şiirler, hikmetli sözler, misaller ve tekkedeki tecrübelerle açıklanmıştır.

4. Defter: 1974 yılına ait bir ajandaya mavi tükenmez kalemle yazılmış, 109 ve 35 sayfa olarak iki ayrı bölüm hâlinde numaralandırılmış, numaralandırılmayan sayfalarla birlikte toplam 165 sayfadan oluşan bir defterdir. 3. defterin muhtevasına benzer şekilde seçme ayetleri, vecizeleri, Mutlu Dede'nin öz olarak hayatını, tarikata girişini, tarikat kavramları, usulü ve adabıyla ilgili bilgi, düşünce, tecrübelerini ve önceki defterlerinde yer alan bir şiirini içermektedir. 4. defter, 3. defterin yeni başlıklar eklenerek ve bazı eklemeler yapılarak yeniden düzenlenmiş hâli niteliğindedir. Defterin yazılı son sayfasındaki "gönül hakkında" başlığının altının boş kalması, Mutlu Dede'nin hastalığı ve sonrasında vefatı sebebiyle defterini tamamlayamadığını düşündürmektedir.

Defterin 109 sayfalık birinci bölümündeki bazı başlıklar şunlardır: Mustafa Mutlu'nun hayatı, Abdi Efendi'nin menşei hakkında, Fehmi Baba hakkında, tarikat hakkında, Rufâî tarikatı hakkında, zikir hakkında, zâkirbaşı hakkında, zikrin şekli hakkında, erkân ve huzûr hakkında, mürşit hakkında, gönül hakkında, zâhir perdesi hakkında, hâl hakkında, şerîat hakkında, şeyh hakkında, irşâd hakkında, iman ve itikâd hakkında, şeyh nedir ve lüzûmu var mı?, dünyânın misafirhane olması hakkında, akıl hakkında, kîlûkâl hakkında, muhabbet hakkında, amellerin eşkâli hakkında, sapıklık hakkında, huzûr-ı dâim hakkında, seyr-i sülûk hakkında, şeyhten şikâyet hakkında, kerâmet hakkında, zuhûrât hakkında, hac ve zekât hakkında, bereket hakkında, kesrette vahdet, tefekkür hakkında, mîm Muhammed hakkında, esmâ ve müsemmâ hakkında, kelime-i tevhîd hakkında, müsbet menfî hakkında, vahdet ve mevcûd hakkında, mirâc hakkında.

Defterin birden başlayarak 35'e kadar numaralandırılan ikinci bölümünde Cevrî'nin (ö. 1065/1654) *Mesnevî*'nin ilk 18 beyti ile *Mesnevî*'den seçtiği kırk beytin beşer beyitle şerhini yaptığı *Hall-i Tahkîkât* adlı eseri yer almaktadır.

## B. Mutlu Dede'nin şiirlerinin dinî ve edebî muhtevası

Sûfî şairlerin geneli için şiir, hakikati dile getirme aracıdır. Onlar için ne söylendiği nasıl söylendiğinden daha önemlidir. Dolayısıyla onlar, şiir söylerken ya da yazarken sanat yapma gayesi gütmeyen ve şiirin biçim özelliklerine, vezin kafiye gibi ahenk unsurlarına, edebî sanatlara pek özen göstermezler (Yılmaz, 2021: 622). Bu durum Mutlu Dede için de geçerlidir. O, yazdığı manzumeler için tekerleme ya da nakarat

<sup>3</sup> 1. defterdeki şiirlerden 17'si 2. defterde tekrar yazılmıştır.

tabirini kullanmıştır (Mutlu, 1969: 167, 187). Bu tabirler tevazuyu ifade etmesinin yanında Mutlu'nun şiir yazma ya da şair olma iddiasında olmadığını da göstermektedir.

### 1. Edebî muhteva

a. Dil ve üslup: Tasavvuf düşüncesini didaktik bir üslupla halka aktarma gayreti içinde olan sûfî şairler sade ve anlaşılır bir dil kullanmayı tercih etmişlerdir. Sûfî şairlerin şiirlerini okuyup hayranlıkla defterine kaydeden Mutlu Dede'nin şiirlerinde de meşhur sûfî şairlerin şiirlerindeki benzer dil ve üslup görülür. Onun şiirlerinde ikili terkipten fazlası yoktur. Tasavvuf erbabının aşına olduğu kavramlar dışındaki kelimeler genel olarak günümüz Türkçesinde kullanılan kelimelerdir. Şiirlerinde nadiren görülen “*fevka'l-'ulâ*, *tahte's-serâ*” gibi Arapça terkipler şairin yetiştiği dönem ve muhit dikkate alındığında normal görülebilir.

### b. Vezin

Sûfî şairler şiirlerinde bazen aruz bazen hece ölçüsünü kullanmışlardır. Bazı şiir örneklerinde bu iki ölçü iç içe geçtiği için şiirlerin hangi ölçüde yazıldığını tespit etmek güçleşmektedir. Sanat gayesi gütmeyen sûfî şairlerin bilhassa aruzla yazdıkları şiirlerinde sıkça imâle ve zihaf kusurlarına rastlanır (Yılmaz, 2021: 634). Mutlu Dede'nin şiirlerinden ikisi aruz vezniyle yazılmıştır. Bu şiirlerinde çok sayıda aruz kusuru görülmektedir:

Mefâilün Mefâilün Mefâilün Mefâilün

“Bu Mutlu'yu karîn ü akrabâdan hem gören yokdur  
Ki zîrâ pek günâhkârdır hiç olmuş bilmeyen çokdur” (4/1)

Mefâilün Mefâilün Feûlün

“Bugün Mecnûn benim Leylâ'mı buldum  
Bakınca Leylâ'da kendimi gördüm” (19/1)

Altı şiirde 8'li veya 10'lu hece ölçüsü tercih edilmiştir:

“İyi benim fevka'l-'ulâ  
Kötü benim tahte's-serâ” (5/2)

“Bahrine aşkın dalmaya geldim  
Şem'ine yârin dönmeye geldim” (10/1)

“Ben bu âleme geldim lütfunla  
Bahr-i hayrete daldım aşkımla” (11/1)

“Aşkıyla dâim uçarız  
Her dem benlikden geçeriz  
Vahdet suyundan içeriz  
Rufâîler derler bize” (20/1)

“Nazar kıldım şu ekvâna  
Bu esrârı bilemedim  
Boyandım dürlü ekvâna  
Bu esrârı bilemedim” (21/1)

“Seher vaktinde açar gül  
Anınçün zâr eder bülbül” (30/1)

Mutlu Dede, bu şiirlerin dışındaki şiirleri serbest ölçüyle yazmıştır:

“Sûretin değil sırrındır mevcûd ‘asırlar içinde  
Seni görmek seni bilmek ancak gönül içinde

‘Levlâke levlâk’ idin ezelde  
Çün gelen nebîler yine sensin senin sırrın içinde” (12/ 1, 2)

Mutlu Dede’nin heceyle ya da aruzla şiir yazabildiği hâlde serbest ölçüyü tercih etmesi, sûfi şairlerin sanat gayesinin olmamasıyla izah edilebilir. Bunun dışında şiirlerini yazdığı dönemde serbest şiir yazma tarzının yaygınlaşmasından etkilenmiş olması da ihtimal dâhilindedir. Eğer sebep bu ise Mutlu Dede’nin serbest ölçülü şiirleri, geleneksel tasavvuf şiirinden modern tasavvuf şiir tarzına geçerken arada kalmış örnekler olması açısından ilgi çekicidir.

### c. Nazım şekilleri

Sûfi şairler hem klasik şiirin hem de halk şiirinin nazım şekillerini kullanmışlardır. İster klasik şiire ister halk şiirine ait olsun, nazım şekillerinin kendine has hususiyetleri vardır. Mutlu Dede’nin semai nazım şekline uyan iki şiiri<sup>4</sup> ile biri kıta<sup>5</sup>, biri gazel<sup>6</sup> nazım şekline uyan iki şiiri dışındaki diğer şiirleri genel itibarıyla belli bir nazım şeklinin özelliklerini taşımamaktadır. Örnek olarak klasik şiirin nazım şekillerinden biri olan mesnevîde olduğu gibi beyitleri kendi içinde kafiyeli olan bir şiirde aruz ölçüsü yerine serbest ölçü kullanılmıştır:

“Bugün büyük bir boşluk görünüür bu evde  
Boş değil doludur boş görünen bir gövde

Gelen boş değil gidince kalacak boşluk bu ânda  
Yine onun vücûdudur çoluk çocuk bu hânda” (3/ 1, 2)

4 20 ve 21 numaralı şiirler.  
5 4 numaralı şiir.  
6 19 numaralı şiir.

Bir başka şiir ise beyitler hâlinde yazılması dışında ölçü ve kafiye gözetilmemesi bakımından serbest şiire benzemektedir:

“Külle yevmin’ şe’nidir bugün  
Onun için hâdisât zuhûra geldi

Sânî’in sun’una dikkat et  
Sırr-ı celâldir ‘ayân beyân” (8/1, 2)

Belli bir nazım şeklinin özelliklerini taşıyan şiirlerde de ölçü ve kafiye açısından kusurlar görülmektedir. Örnek olarak birim, vezin ve kafiye şeması bakımından gazel nazım şeklinin özelliklerini taşıyan bir şiirin ilk beytinde ses benzerliği olmakla birlikte kafiye yoktur:

“Bugün Mecnûn benim Leylâ’mı buldum  
Bakınca Leylâ’da kendimi gördüm” (19/1)

#### d. Ayet ve hadis iktibasları

Mutlu Dede, kendisinden önceki sûfi şairler gibi şiirlerinde yer yer lafzen veya manen ayet ve hadis iktibaslarına yer vermiştir. Bilhassa hadislere yapılan iktibaslar mutasavvıf şairlerin şiirlerinde sıkça karşılaştığımız iktibaslardır:

“İkra’ kitâbek<sup>7</sup> okudum  
‘Ârif benim ma’rûf benim” (5/1)

“Külle yevmin’ şe’nidir<sup>8</sup> bugün  
Onun için hâdisât zuhûra geldi” (8/1)

“Men kâne âminen<sup>9</sup> zümresine  
Bu vechile anlayakaldım” (14/6)

“Fezkurûnî ezkurküm<sup>10</sup> Hakk-ı Celil’i işit  
Maksatsız zikirle cân kulağına akıt” (15/10)

“Men ‘aref<sup>11</sup> dersin okumak için  
Mürşid-i kâmil pâyine geldim” (10/2)

“Levlâke levlâk<sup>12</sup> idin ezelde  
Çün gelen nebîler yine sensin senin sırrın içinde” (12/2)

<sup>7</sup> Kitabımı oku (Kur’an-ı Kerim, 17: 14).

<sup>8</sup> O (Allah) her an yaratma halindedir (Kur’an-ı Kerim, 55: 29).

<sup>9</sup> Oraya (Makam-ı İbrahim’e) kim girerse, güven içinde olur (Kur’an-ı Kerim, 3: 97).

<sup>10</sup> Beni anın ki ben de sizi anayım (Kur’an-ı Kerim, 2: 152).

<sup>11</sup> Nefsini bilen, Rabb’ini bilir (El-Aclûnî, t.y.: 2/361).

<sup>12</sup> Sen olmasaydın felekleri yaratmazdım (El-Aclûnî, t.y.: 2/232).



“*Fakru fahri*<sup>13</sup>ye ulaşmaktır yolun usûlü  
Sen seni terk etmektir ancak Hakk’a vusûlü” (15/12)

“*Aşk bir hakikat ‘âlemdir görünür hûbân yüzünden  
Anınçün buyrulmuş ‘innallâhe cemîlün yuhibbu’l-cemâl’ sırrından*”<sup>14</sup>

“*Haufu hatar nefisdendir ey Mutlu  
‘Ölmeden evvel ölüünüz*<sup>15</sup> sırrına eremedim” (25/4)

## 2. Dinî-tasavvufî muhteva

### a. Türler

#### 1. Tevhid

Allah’ın varlığı ve birliği üzerine yazılan şiirler tabii olarak sûfî şairlerin en çok tercih ettiği nazım türlerinden biridir. Mutlu Dede’nin tevhid türünde yazdığı şiiri ise alışlagelmiş tevhid şiirlerinden farklı olarak fenâfillâh makamında yazılmış gibidir. Mutlu Dede, Allah’ın birliğinden bahsederken kendi varlığından sıyrılmış ve Allah’ın diliyle söylemiştir. Mademki var olan yegâne varlık odur, öyleyse Mutlu hakikatte yoktur:

“*Evvel benim âhir benim  
Zâhir benim bâtın benim*

*Kâfir olur inanmayan  
Mutlu değil hemân benim”* (5/ 8,9)

#### 2. Na’t

Mutlu Dede, na’t türünde yazdığı şiirinde Hz. Muhammed’i varlığın sebebi, sırrı ve özü olmasıyla övmüştür:

“*Sûretin değil sırrındır mevcûd ‘asırlar içinde  
Seni görmek seni bilmek ancak gönül içinde*

*‘Levlâke levlâk’ idin ezelde  
Çün gelen nebîler yine sensin senin sırrın içinde”* (12/1, 2)

#### 3. Methiye

Mutlu Dede, Fehmi Baba’ya duyduğu hürmet ve muhabbeti ona yazdığı methiye türündeki bir şiiriyle göstermiştir:

<sup>13</sup> Fakirlik övüncümdür (El-Aclûnî, t.y.: 2/131).  
<sup>14</sup> Allah güzeldir, güzel olanı sever (El-Aclûnî, t.y.: 1/260).  
<sup>15</sup> Mûtû kable en-temûtû (El-Aclûnî, t.y.: 2/402).

“*Âşıkların sultânı idi Fehmî*  
*‘Âbidlerin mürşîdi idi Fehmî*

*Zikri ‘aşk ile memlû idi*  
*Fikri Hak ile meclûb idi” (7/1, 2)*

#### 4. Meşrepname

Mutlu Dede’nin bir şiiri, mensubu olduğu Rifâiyye tarikatını övmesi ve ona bağlılığını coşkulu bir dille ifade etmesi yönleriyle meşrepname -diğer adıyla meşrebiyye- türüne (Yılmaz, 2023: 698-710) dâhil edilebilir:

“*Nağmesizdir zikrimiz*  
*Ahmed er-Rufâ’îdir pîrimiz*  
*Fehmi Baba mürşîdimiz*  
*Rufâ’îler derler bize” (20/3)*

#### b. Tasavvufî kavramlar

Mutlu Dede’nin şiirlerinde vahdet-kesret, gönül ve ledün öne çıkan tasavvufî kavramlardır.

##### 1. Vahdet-kesret

Allah’ın mutlak birliğine vahdet, isim ve sıfatlarıyla tecelli ederek çokluk hâlinde görülmesine kesret denmiştir (Uludağ, 2016: 212). Allah’ın tek varlık olduğu düşüncesi tasavvuf ehlinde fenâfillâh yani geçici maddi varlığını Allah’ın mutlak varlığında yok etme ve hiç olma çabasını doğurmuştur. Vahdet-i vücûd olarak da adlandırılan bu düşünce, Mutlu Dede’nin şiirlerindeki en temel temadır:

“*Zühd ü takvâmı hiçe saymışam*  
*Hamr-ı vahdeti içmeye geldim” (10/3)*

*Yaratan yaratılan yaratılmış birdir*  
*Ef’âlin ayrı görünüşü kesret ‘âlemindedir (17/4)*

“*Sıfât ‘âlemine geldimse bugün*  
*Kesrette ey Mutlu vahdeti buldum” (19/5)*

“*Hîçliği Mutlu anlamadıkça*  
*İkilikde kahr vahdete ermez” (26/5)*

Tasavvuf şiirinde deniz vahdete, damlalar kesrete teşbih edilir. Mutlu Dede, son yazdığı şiirinin son beytinde fenâfillâha ulaşmasını damlanın ummana düşmesi olarak ifade etmiştir:

“*Mutlu olmuş âvâre*  
*Katre düştü ‘ummâna” (32/8)*

## 2. Gönül

Tasavvufta gönül, ilahî sırların hazinesi, Allah'ın nazargâhı, ve tecelli mahalli (Uludağ, 2016: 107) olmasıyla mukaddestir. Mutlu Dede bu kavrama ayrı bir önem vermiş ve bunu gönül üzerine yazdığı müstakil bir şiir ile de göstermiştir. Onun şiirlerinde gönül kavramı daha çok irfani bilginin kaynağı anlamıyla kullanmıştır:

*“Gönüldür vahy-i Hak kütübhânesi  
Gönüldür levh-i mahfûzun ziyâsı” (6/2)*

## 3. Ledün

İlm-i ledün, doğrudan Allah'tan kulun gönlüne ilhamla gelen bilgidir (Uludağ, 2016: 185). Allah'tan gelmesi ve vasıtasız olması sebebiyle tasavvuf ehli için en muteber ilim budur:

*“Gönüldür ‘âlemin nûr-ı bekâsı  
Gönüldür ledün ‘ilminin ibtidâ ve intihâsı” (6/1)*

*“İlm-i ledünnü noktada gördüm  
Ehl-i kâl için tebliğe geldim” (10/5)*

*“İlm-i ledüündür ‘ilmimiz  
Vuslat-ı yâr maksadımız  
Fenâfillâhdır zevkimiz  
Rufâ’iler derler bize” (20/6)*

## Sonuç

Mustafa Mutlu, Osmanlı döneminde yetişmiş ancak hayatının büyük kısmını Cumhuriyet döneminde yaşamış, Rifaiyye tarikatına mensup, şiir ve musikiye ilgi duyan, çevresinde sevilen ve sözü geçen bir sûfidir. Ömrünün son yıllarında kaleme aldığı ve vefatından sonra kendisinden geriye kalan dört defterdeki toplam 32 şiir, onun şiir tekniği açısından başarılı bir şair olduğunu göstermemektedir. Ancak bu durum sûfi şairlerin sanat gayesi gütmekten inandıkları hakikati dile getirme gayretinde olmalarından ve ne söylediklerini nasıl söylediklerinden daha çok önemsediklerinden dolayı normal karşılanabilir. Mutlu Dede'nin tasavvufî neşveyle yazdığı şiirlerinde şiirlerini beğenerek defterine yazdığı sûfi şairlerin dil ve üslubunu devam ettirme çabası görülmektedir. Sosyal hayatıyla ilgili -torununun evliliği, bir dostunun yurtdışına gitmesi, ağabeyinin vefatı gibi sebeplerle- yazdığı şiirlerde de tasavvufî düşünce ve didaktik üslup öne çıkmaktadır. Onun asıl ilginç olan yönü artık tümüyle geçmişte kaldığı düşünülen geleneksel tasavvuf şiirini ve tasavvufî kavramları yakın bir dönemde yaşatma gayreti içinde olmasıdır. Bunu yaparken hem divan hem halk hem de serbest şiirin imkânlarını harmanlayarak kullanmıştır.

**C. Mutlu Dede'nin şiiirleri**

1

"Ben de bu 'âlemde yüksek bir mertebe arar iken  
Ey Mutlu bir hiç olmak için başka çâre bulmadım" (1/26)<sup>16</sup>

2

"Gel ey Mutlu bu varlık içinde yokluğun bil ki  
Göresin kisvede görüp gözün kimdir ol cânâ" (1/31)<sup>17</sup>

3

"Bugün büyük bir boşluk görünüür bu evde<sup>18</sup>  
Boş değil doludur boş görünen bir gövde

Gelen boş değil gidince kalacak boşluk bu ânda  
Yine onun vücûdudur çoluk çocuk bu hânda

Bu dünyâyâ gelen sabîdir bilmez giden gelmez fâni makamda  
Bu sırrı 'akıl idrâk edemededen gitmekdedir bu hâlde

Hakikatde ne gelendir ve ne de giden var  
Gelen de giden de ancak odur kalan var

Ey Mutlu bileyim deme halli mümkün olmayan bir makamdır  
Çünkü bu 'âlem esmâ u müsemâdan ibâret mu'ammâdır" (1/91)

4

"Bu Mutlu'yu karîn ü akrabâdan hem gören yokdur  
Ki zîrâ pek günâhkârdır hiç olmuş bilmeyen çokdur"<sup>19</sup> (1/93)

5

"'İkra' kitâbek' okudum  
'Ârif benim ma'rûf benim

İyi benim fevka'l-'ulâ  
Kötü benim tahte's-serâ

Toprak benim hâk içinde  
Katre benim bahr içinde

Âteş benim 'aşk içinde

<sup>16</sup> Mutlu Dede bu beyti Kuddûsî'nin (ö. 1849) "bulmadım" redifli şiiirine nazire niyetiyle eklemiştir.

<sup>17</sup> Mutlu Dede bu beyti Hasan Sezâi'nin (ö. 1738) "cânâ" redifli şiiirine nazire niyetiyle eklemiştir.

<sup>18</sup> Bu şiiirin yazılış sebebi şiiirin başında şu notla belirtilmiştir: "Büyük ağabeyimiz Tevfik Bey'in âlem-i mânâyâ teşrifleri dolayısıyla yazdım."

<sup>19</sup> Mutlu Dede bu beyti Kuddûsî'nin (ö. 1849) "çoktur" redifli şiiirine nazire niyetiyle eklemiştir.

*Hevâ benim hû içinde*

*‘Âbid benim ma’bûd ile  
Sâcid benim mescûd ile*

*Îmâm benim halk içinde  
Vâhid benim kesret içinde*

*Fakr u fenâda hiç olan  
Hiç benim hiçlik içinde*

*Evvel benim âhir benim  
Zâhir benim bâtın benim*

*Kâfir olur inanmayan  
Mutlu değil hemân benim” (1/119; 2/30)*

6

*“Gönüldür ‘âlemin nûr-ı bekâsı  
Gönüldür ledûn ‘ilminin ibtidâ ve intihâsı*

*Gönüldür vahy-i Hak kütübhânesi  
Gönüldür levh-i mahfûzun ziyâsı*

*Gönüldür ‘ârifin melce’ me’vâsı  
Gönüldür kesret ü vahdetin aynası*

*Gönüldür vuslat-ı yârın burağı  
Gönüldür mi’râc-ı Hakk’ın durâğı*

*Gönüldür cennet-i ‘irfân ve hem visâli  
Gönüldür Mutlu’nun hiçlik misâli” (1/119; 2/29, 30)*

7

*“Âşıkların sultânı idi Fehmî  
‘Âbidlerin mürşîdi idi Fehmî*

*Zikri ‘aşk ile memlû idi  
Fikri Hak ile meclûb idi*

*Keşf ü kerâmâta misli yok idi  
‘Ârif-i billâh hem tasarrufu çok idi*

*Yetmiş beş yaşına kadar sun'uyla avunur  
Ferd-i âferîde minnet etmez kesbiyle geçinirdi*

*Bir nazar etse kalbi ölmüş mürîdine  
Hayy-ı ebedî ile mürîdi erer murâdına*

*Ehl-i taklîdi ulaştırırdı tahkike  
Hem ehl-i kâlin tebdîl eder hâline*

*Hızr-ı vakt idi zamânında  
Mürşîd-i hak idi her ânında*

*Bu Mutlu kulunu yok etdi  
Çürüğünü atdı solunu sağ etdi" (1/120; 2/26)*

8

*"Külle yevmin' şe'nidir bugün  
Onun için hâdisât zuhûra geldi*

*Sânî'in sun'una dikkat et  
Sırr-ı celâldir 'ayân beyân*

*Herkes birbirin levm eder  
Fâ'il-i hakîkinin fi'li if'âle geldi*

*Gören yok görünendir  
Bu mu'ammânın halli 'ârife geldi*

*Çok bilen Mutlu değil  
İlhâm-ı ilâhîdir gönüle geldi" (1/120; 2/27)*

9

*"Zâhidâ zannetme ki bugün setr-i avret devridir  
İbretle nazar kıl 'külle yevmin hüve fi şe'n' devridir*

*Ger perde-i nâmûs u 'âr ref olunmuş zannedilirse de  
Belki bugün ehl-i 'aşka zevk ü temâşâ devridir*

*Çün Hak hüsnünü maddede dahî göstermektedir ey dil  
Sür'at-i harekete bak maddenin gün-be-gün terakkî devridir*

*Ey gönül sâni'-i Hakk'ın sun'una hayrân olmamak ne mümkün  
Zuhûrât-ı ilâhîdir şekil 'âleminde değişme devridir*

*Her zerre ve eşyâda görünen mutlak Hakk'ın tecellîsidir  
Onun içindir ki çocuklarda zekânın fıskırma devridir*

*Ey Mutlu perde-i celâldir ehl-i küfrün küfrüne bakma sakın  
İyi bil ki her zamanda gavsın gelme devridir” (1/120-121; 2/27, 28)*

10

*“Bahrine ‘aşkın dalmaya geldim  
Şem'ine yârin dönmeye geldim*

*‘Men ‘aref’ dersin okumak için  
Mürşîd-i kâmil pâyine geldim*

*Zühd ü takvâmı hiçe saymışam  
Hamr-ı vahdeti içmeye geldim*

*‘Akl u fikrimi dosta vermişem  
Mecnûn'um her ân Leylâ'ya geldim*

*‘İlm-i ledünnü noktada gördüm  
Ehl-i kâl için tebliğe geldim*

*Mahv u fenâda zevkimi buldum  
Varlık hicâbın ref'ine geldim*

*Mutlu'nun yaşı sekseni aşdı  
Hiçliğe tâlib olmaya geldim” (1/121; 2/28, 29)*

11

*“Ben bu 'âleme geldim lütfunla  
Bahr-i hayrete daldım 'aşkınla*

*N'olduğum bilmem gâibdir 'aklım  
Sun'unda hayrân kaldım 'aşkınla*

*Bu kesret içre şaşırıp kaldım  
Türlü sevdâya daldım 'aşkınla*

*Zühd ü takvamız etmedi tatmîn  
Zikr-i kesîre düşdüm ‘aşkınla*

*Varlığım hakka mâni’ olmuşken  
Mahv u fenâyı buldum ‘aşkınla*

*Vahdet-i yâra ermek kastıyla  
Gönlümü tathîr kıldım ‘aşkınla*

*Bu Mutlu ‘âciz bir katre iken  
Bahr-i vahdete düştüm ‘aşkınla” (1/122; 2/29)*

12

*“Sûretin değil sırrındır mevcûd ‘asırlar içinde  
Seni görmek seni bilmek ancak gönül içinde*

*‘Levlâke levlâk’ idin ezelde  
Çün gelen nebîler yine sensin senin sırrın içinde*

*‘Amâdan ‘Âdem ve Havvâ ‘âlem-i eşyâ geldiyse vücûda  
‘El-fakru fahrî’ sırrıdır rumûz ‘amâ içinde*

*Ehad müsemâmının zuhûruyla oldu ismin Ahmed  
Mîm hatt-ı femindir bu mümkinât Muhammed mu‘ammâsı içinde*

*Hakîkât gülünün nefhasıdır bu görünen güller  
Bülbüllerindir feryâd eden senin gülistânın içinde*

*Bu dünya bir misafirhânedir çün gelen misafirdir bilmez  
Gelen durmaz giden gelmez ne hayret ‘âlemdir hayret içinde*

*Mutlu senin nâçiz kulundur seni ister sana ‘âşık bu ‘âlem  
Nasıl sana vuslat etsin pür-kusûrdur bu kisve-i beşer içinde” (1/122-123; 2/25)*

13

*“Ta ezelden olmuşum mest yetmiş sekize varalı  
Mâsivâyı bilmez oldum mâ’şûkumu analı*

*Zâhidâ gel ‘aşkı iste görünsün bu cihânın temeli  
‘Âşık-ı ‘ârif olanın budur ancak emeli*



*Bu gönül şehrine girmiş çünkü 'aşkın âteşi  
Her ne kim var kibr ü 'ucb zühd ü takvâmı yakalı*

*Dahlederler şu 'âşığa çok severmiş güzeli  
Nideyim yokdur kararım gönlümü 'aşk alalı*

*Bu Mutlu'yu kim dilerse görmeyi hem bilmeyi  
Ki unutmuş ay ve günü gündüz ile geceyi" (1/167; 2/32, 33)*

14

*"Âh şu mümkünâta bakakaldım  
Kesret 'âlemine şayeste kaldım*

*Dedim aslında bir iken  
Bu ne sırdır ikide kaldım*

*Deryâ-yı 'aşkın dalgası imiş  
Kimi Mecnûn kimi Leylâ imiş*

*Anladım ki deryâdan katre imiş  
Şemsinden zerre imiş*

*Ey Mutlu katremi deryâyâya  
Zerremi şemse katdım ki*

*'Men kâne âminen' zümresine  
Bu vechile anlayakaldım" (1/168; 2/33)*

15

*"Zâhidâ zannetmeğe 'âşık hâli boş bir işdir  
Bizim gelişimiz gidişimiz mutlak Hakk'ın işidir  
Halkın nazarı ancak kendi görüşüdür  
El-hamdülillâh ne tâlib-i dünyâyız biz ne râgıb-ı ukbâyız*

*İhvân-ı kirâmın bazısı cennet ister  
Baş tarafda oturup hürmet ister  
Kimisi de fakr u zarûretten servet ister  
El-hamdülillâh ne tâlib-i dünyâyız biz ne râgıb-ı ukbâyız*

*'Acabâ bana da bir halîfelik yok mu diyenler  
Şeyh olmayı hayâl edip hasret çekenler  
Ufak tefek bahânelerle tekkeden kaçanlar*

*El-hamdülillâh ne tâlib-i dünyâyız biz ne râgıb-ı ukbâyız*

*Zâhiren hep birbirimizi severiz*

*Hâriçde yekdiğerimize dış bileriz*

*Karşlaşınca el değıl ayak öperiz*

*Elhamdülillâh ne tâlib-i dünyâyız biz ne râgıb-ı ukbâyız*

*Görünüşde ehl-i şer'at oluruz*

*Tekkede tâlib-i tarikat oluruz*

*Kıl ü kâlde mahz-ı hakikat oluruz*

*Elhamdülillâh ne tâlib-i dünyâyız biz ne râgıb-ı ukbâyız*

*Zikrimiz mahzâ Hakk'ın ismidir*

*Bütün hareketimiz işin resmidir*

*Hakikat ise bu yolun cismidir*

*Elhamdülillâh ne tâlib-i dünyâyız biz ne râgıb-ı ukbâyız*

*Esnâ-yı zikirde gözlerimiz açıkdır*

*Ebyât-ı eş'âr okumakla 'aklmız kaçıkdır*

*Kulağıımız nağme ile meşgûl fikrimiz sapıkdır*

*Elhamdülillâh ne tâlib-i dünyâyız biz ne râgıb-ı ukbâyız*

*Zikrederken gözümüzü yummayız*

*Nağmesiz olan zikri sevmeyiz*

*Gönül evine girmenin de yolunu bilmeyiz*

*Elhamdülillâh ne tâlib-i dünyâyız biz ne râgıb-ı ukbâyız*

*Gönüldür zîrâ hakikat evi*

*Gönül evine girenler olmuş velî*

*Gönülden haberdâr olmayandır deli*

*Elhamdülillâh ne tâlib-i dünyâyız biz ne râgıb-ı ukbâyız*

*'Fezkurûnî ezkurküm' Hakk-ı Celîl'i işit*

*Maksatsız zikirle cân kulağıına akıt*

*Hak ile hak olmak içindir bu akit*

*Elhamdülillâh ne tâlib-i dünyâyız biz ne râgıb-ı ukbâyız*

*Dâimâ şeyhde kusur aramakda olanlar*

*Bu gidişle şeyhden irşâd dileyenler*

*Kusur görmek kusur olduğunu da bilmeyenler*

*Elhamdülillâh ne tâlib-i dünyâyız biz ne râgıb-ı ukbâyız*

*Erenler yoklukda ancak buldular bu yolu  
‘Fakru fahri’ye ulaşmakdır yolun usûlü  
Sen seni terk etmekdir ancak Hakk’a vusûlü  
Elhamdülillâh ne tâlib-i dünyâyız biz ne râgıb-ı ukbâyız*

*Ey Mutlu yarım asırdır ehl-i tarîkim dedin  
İki rekât namazını mi’râc edemedin  
Bir kez Allâh deyip cennet-i irfâna dâhil olmadın  
Elhamdülillâh ne tâlib-i dünyâyız biz ne râgıb-ı ukbâyız” (1/168-170; 2/36-38)*

16

*“Sevdiğim bir hoş sıfâtdır  
Mâil-i zevk u safâdır  
Bu hâl ‘uşşâka vefâdır  
Meşrebimce çok a’lâdır*

*Hasreti kesdi emânım  
‘Arşa çıkdı figânım  
N’ola kalsaydı iclâlim  
Çeşm-i mahmûru pür-celâldır*

*Âfitâbı gitdi nihâne  
Misli gelmemiş belki cihâne  
Vefâtı oldu bahâne  
Mutluya hayâli misâl-i bekâdır” (1/171; 2/32)*

17

*“Aşk bir hakikat ‘âlemdir görünür hûbân yüzünden  
Anuçün buyrulmuş ‘innallâhe cemîlün yuhibbu’l-cemâl’ sırrından*

*‘İkra’ kitâbek’ âyet-i celîlesinin nâtıkı Hakk’tır  
‘Men ‘aref rumuzunun muhatabına denilmiş ümmü’l-kitâbdır*

*Bu ‘âlem Hak ile kâim olduğuna mir’ât-ı Muhammed delîldir  
Kenz-i mahfinin zuhûrâtına ‘akl-ı cüz’î yaratık demekdedir*

*Yaratan yaratılan yaratılmış birdir  
Efâlin ayrı görünüşü kesret ‘âlemindedir*

‘Âbid ibâdet ma’bûd şâkir şükür meşkûr birdir  
Akvâl u hurûfât sadâlarının ayrılığındandır

Fâ’il fi’il mef’ûl re’y rü’yet mer’î birdir  
Ey Mutlu zât sıfâtın ayrı görülmesi tekliktendir” (1/173; 2/30, 31)

18

“Ben sanırdım bu cihânda bana yâr kalmadı  
Ben beni terk ettim gördüm ki ağıyâr kalmadı

Evet ne sağda ne solda zâhirde bâtında  
Çün muhîtdir hem muhât ayrılık kalmadı

Ne gelen var ne giden ne ölen var ne kalan  
Gelen de giden de kendisidir başka bir şey kalmadı

Ne sen varsın ne ben ne mütekellim var ne muhâtab  
İkilik yok bir cisimdir gayrı varlık kalmadı

Veren de alan da o yapan da yaptırın da o  
Gören de görünen de odur ey Mutlu artık şüphe kalmadı” (1/173-174; 2/31)

19

“Bugün Mecnûn benim Leylâ’mı buldum  
Bakınca Leylâ’da kendimi gördüm

Sevip sevmek bir muhabbet imiş  
Cennet esrârını sevmekte buldum

Gören görünen bir Hak imiş ancak  
Niçün ayrılığı eşkâlde gördüm

Âşık mâşuk hep bir ‘aşk imiş billâh  
Lehu’l-hamd bu ‘aşkı hiçlikde buldum

Sıfât ‘âlemine geldimse bugün  
Kesrette ey Mutlu vahdeti buldum” (1/18, 174; 2/34)

20

“Aşkıyla dâim uçarız  
Her dem benlikden geçeriz  
Vahdet suyundan içeriz  
Rufâ’iler derler bize

Âdab ile ezkârımız  
Hârikadır burhânımız  
Hakk'a verdik her varımız  
Rufâîler derler bize

Nağmesizdir zikrimiz  
Ahmed er-Rufâî'dir pûrimiz  
Fehmi Baba mürşidimiz  
Rufâîler derler bize

Kılıç hançerdir tuğumuz  
Âteş bizim gülzârımız  
Kurbâna lâıyk her birimiz  
Rufâîler derler bize

Dâ'im Allâh der dilimiz  
Cihâd etmektir kârımız  
İmam 'Ali'dir şâhımız  
Rufâîler derler bize

İlm-i ledüdüdür 'ilmimiz  
Vuslat-ı yâr maksadımız  
Fenâfillâhdır zevkimiz  
Rufâîler derler bize

Hîçlik bizim emelimiz  
Sekseni aşdı yaşımız  
Mutlu sohbetdir işimiz  
Rufâîler derler bize (1/176; 2/39)

21

"Nazar kıldım şu ekvâna  
Bu esrârı bilemedim  
Boyandım dürlü ekvâna  
Bu esrârı bilemedim

Kimi hırka ile gezer  
Kimi canından bezer

*Kimi atlâs libâs giyer  
Bu esrârı bilemedim*

*Kimi uçar havalarda  
Kimi bekler yuvalarda  
Kimi Mecnûn sahrâlarda  
Bu esrârı bilemedim*

*Kimi gelir kimi gider  
Kimi yapar kimi yıkar  
Bu yer hândır giren çıkar  
Bu esrârı bilemedim*

*Kiminin gönlü san'atda  
Kiminin zevki 'işretde  
Kimi cây-ı servetde  
Bu esrârı bilemedim*

*Bu Mutlu sefil bir kuldur  
Dedi Fehmî de mes'ûldür  
Medet şâhum bana bildir  
Bu esrârı bilemedim" (1/179)*

22

*"Genç iken zannedirdim dünyâ ve her şey benimdir  
Servet sâhibi oldum derdim istikbâl benimdir  
Evlenmek çağımda sanki bütün kızlar nişânlımdır*

*İhtiyâr oldum ümitlerim 'ömrüm geçti hebâyâ  
Geçdi Bor'un pazarı sür eşeğini Niğde'ye*

*Çok okudum yazdım zannetdim oldum efendi  
Parlak gezer giyerdim ceket yaka kolalı gömleği  
İttihat Cemiyeti'ne girdim çok severdim hürriyeti*

*Şimdi gerçi moruk derler hizmetim geçti hebâyâ  
Geçdi Bor'un pazarı sür eşeğini Niğde'ye*

*Türk'üm ecdâdımın şânı ulaşmışdı cihâna  
Medeniyet bizde idi Müslümânlık şimdi bahane  
Bazı kimseyle konuşurdum içi civân dışı benzer yılana*

*Fesâd çoğalmış küçük büyük dalmış fitneye  
Geçdi Bor'un pazarı sür eşeğini Niğde'ye*

*Herkesin fikri derdi zenginlik düşmüş ihtikâra  
Harâm helâl demeyip doldurmaktır mîdeye  
Ağzandan akıyor zehri hırs u hasetle benziyor ylıana*

*Ey Mutlu hoş gör lâıyk olanların hayatı dönmüş cehenneme  
Geçdi Bor'un pazarı sür eşeğini Niğde'ye" (1/181; 2/131, 132)*

23

*"Ey bil kardeş göremezsiniz kemâli nâkıs olanda<sup>20</sup>  
Çünkü nasibi yok müflisdir kendisini okuyamamış olanda*

*Herkesi tenkîd eder maksadı sırf maddî istifâde  
Vazîfesi bencillikdir kalmış makâm-ı nefs-i emmârede*

*Bak müstağrak-ı nimet olmuş iken Hayy-ı kadîmde  
Henüz uyanmamış ümîd ü istikbâli toprakta yatanda*

*Birkaç edebî kelimeler öğrenmiş çünkü herkesi ayartmakta  
Onun için demişdir şu 'ilm-i tasavvufu sil kalmasın tende*

*Ne Hakk'a ve hukûka kalmamış hürmet ve gayrı ri'âyetde  
İşi taklîd ü merâsim ancak tâc u hırkaya bürünmekde*

*Olsa idi bir câmi'-i şerîfe müezzinlik yapacak kudretde  
Olamazdı kadın 'âşığı hırs u şehvetle dâ'im evlenmekde*

*Mutlu sen hüsn-i zanla halkı yine mu'âvenetle teşvikden usanma  
Muktezâ-yı insanîyettir affet du'â ve merhametden geri kalma" (1/187)*

24

*"Bugün birçok sevdiğim misâfirlerin gelmiş  
Belki hakikat güneşimizin tulû'a kurbiyetinin tebşîri*

*Dedim ey misâfirler hor görmeyin hizmetde şu yarım dervîşi  
Artık yapamıyorum misâfire intizâmlı bir işi*

<sup>20</sup>

Bu şiirin yazılış sebebi şiirin başında şu notla belirtilmiştir: "Senelerden beri herkesi ziyarete, muavenete teşvik ettiğim Bursa'da şeyhlik yapmakta olan Hacı Cânib Efendi bizim muhib bir kardeşimizin beytine vaktiyle alınmış. İlm-i tasavvufu kıskançlıkla 'sil şu beyitden' demesinden çok müteessir olduğum için yine Allah rızası için şu tekerlemeyi yazdım."

*Ger misâfire cânımı fedâ etmek istesem de  
Artık perişân etmiş bu kesret 'âleminin teşvîşi*

*Seksenden sonra çekildim halvete oldum evin bekçisi  
Gâlibâ ehl-i 'aşkın böyle geçermiş hem yazı hem de kışı*

*Ey Mutlu artık hemân et mahlûk-ı Hudâ'ya şefkat ü hürmeti  
Mutlak Hakk'ın bundadır rızâsı hem de rahmeti” (1/184)*

25

*“Yalnız git yoldaş olma yolsuza  
Selâm verme erkânsıza pîrsiz*

*Felek bugün yüzünü çevirmiş arsıza  
İnsânlar esîr olarak mecbûr olmuş nâmûssuza*

*Yokluğunu bilmedikçe varlığa eremedim  
Katremi mahvetmedikçe ummâna giremedim*

*Havf u hatar nefisdendir ey Mutlu  
'Ölmeden evvel ölünüz' sırrına eremedim” (1/184)*

26

*“Seyreyleyip yandım Hakk'ın cemâline  
Görünen hep Hak'dır hakkın gözüyle*

*Göremezsîn Hakk'ı halkın gözüyle  
Halkın yüzüdür çün halkın gözüyle*

*Zâhîr sıfâtıyla dıŖda kalanlar  
Sırr-ı Hakk'ı duyamaz kâlde kalanlar*

*'İlm ü 'amel ile yeter sananlar  
'İlm-i ledünden haberdâr olmaz*

*Hîçliği Mutlu anlamadıkça  
İkilikte kahr vahdete ermez” (2/20, 71)*

27

*“Bak Kur'ân'da ne buyuruyor Hâlık u Cebbâr  
Elbette 'âlemin vücûda gelmesinde vardır bir icbâr*



*Beşer hâlinden eder feryâd bilmez hikmet-i esrârı  
Rezzâk u Cebbâr olduğuna veremez bir türlü akrârı*

*Yarım ‘asır evvel bulamazdı ekmeğine bir lokma yağı  
Bugün alıyor pervâsızca yirmi beş lira kilosu yağı*

*Hîç düşünmez ‘külle yevmin hüve şe’n’i ilâhîdeki ânı  
Ey Mutlu ayağın başa çıkacak gelmiştir zamânı” (2/40)*

28

*“Sevgili Ahmed’im Allâh seni yaratmıştır bir kırmızı gül  
Hakk’ın sana büyük bir ikrâmıdır bu güzel ak gül*

*Hayırlı uzun seneler yaşayın koklaşın  
İnşâ’allâh sizden zuhûra gelecek midir bir tâze gül*

*Bu ‘âlem bir gülistândır içinde kemler de güzel  
Sev sevil sevmekten zuhûra gelmiştir her gül*

*Hemân gül güldür ruhsârınız olsun hep gül  
Gelen de gidenler de güldür kalan gül*

*Gülüün yaprağı gül dikenini de olmuştur gül  
Ey Mutlu sen de gül sana gülenler de olsun gül”<sup>21</sup> (2/41)*

29

*“Ey bizim hassâs güzel Nâzır Bey maddeye değil  
Ol ma’nâ ‘âlemine ve hem de kâ’inâta nâzır*

*Üzülme ezânsız câmi’siz bir mahaldesin  
Câmi’ sensin bekle oralar da size nâzır*

*Câmi’siz ezânsız mahalde yine mevcûd olan Hak’dır  
Her mahal ve her ‘âlem bir ‘ibretdir biraz da siz olun nâzır*

*İşte gitti mübârek ramazân geldi bayrâm  
Hepinizi tebrîk eden Mutlu’nun gönlü de size nâzır”<sup>22</sup> (2/42)*

30

*“Seher vaktinde açar gül  
Anunçün zâr eder bülbül*

<sup>21</sup> Mutlu Dede bu şiiri torunu Ahmet Kemal Mutlu’ya düğünü vesilesi ile yazmıştır.

<sup>22</sup> Almanya’da bulunan Nâzır Bey’e ithafen yazılmıştır.

*Cihâd-ı ekbere gel gir  
Günâhı mahveder bil göz*

*Seherdir gönüllerin mâhu  
Seherdir ehl-i ‘aşkın dergâhu*

*Seherde kıl namâz eyle niyâz  
Zikr-i Hak’la et feryâd figânı*

*Ey Mutlu hîç olmadıkça  
Göremezsün bahr-ı ‘ummânı” (2/52)*

31

*Ey sâhib-i kerem lutf-ı ‘atâ ve ‘inâyet  
Kıl bu ‘âleme nâ-mütenâhî tecellî lutfet*

*Kimisine celâliyle vermiş şecâ‘at  
Kimisine cemâliyle etmiş nâ‘il nezâket*

*Kimisi servetiyle Kârûn mâlı pür-‘azamet  
Kimisi hoş sadâ ile mazhar-ı meserret*

*Kimisi kıl ü kâl ile mağbûn-sıfat  
Zevkidir Mutlu’nun hâl-i mahviyyet (2/53)*

32

*“Geldim şu dünyâyâ garîb  
Nefsin elinden muztarîb*

*Pervâne oldum yine  
Düşüm ‘aşkın âteşine*

*Girdim Hakk’ın zikrine  
Erdim ‘âriflerin zevkine*

*Açıldı gönül kapısı  
Doğdu hakîkat güneşi*

*Geçti kesret ‘âleminin hâli  
Geldi vahdetin o ânı*

İçtim 'aşkın şerbetini  
Sultân Fehmî'nin eliyle

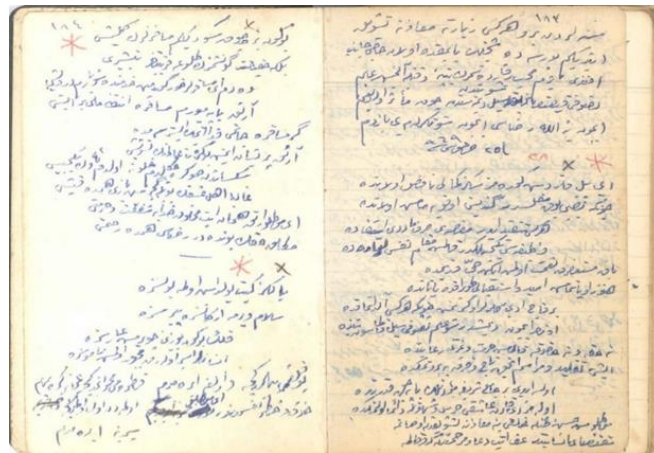
Mest-i müdâm olmuşum  
Seyyid 'Abdî'nin hâliyle

Mutlu olmuş âvâre  
Katre düştü 'ummâna" (3/63)

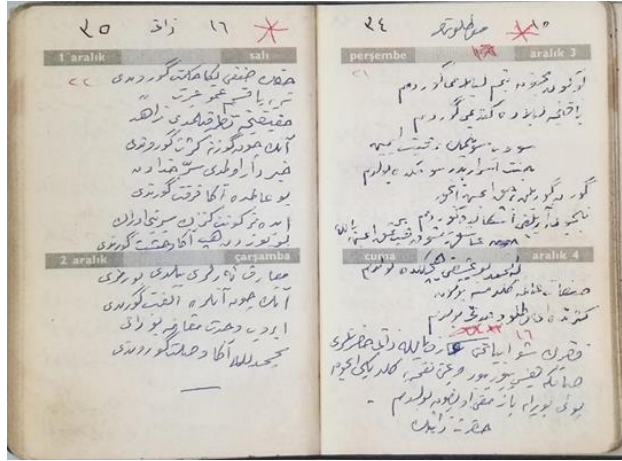
### Kaynakça

- El- Aclûnî, İ. b. M. (t.y.). *Keşfü'l-hafâ ve müzilü'l-ilbas amma iştehere mine'l-ehâdis ala elsineti'n-nas*. Halep: Mektebetü't-Türasi'l-İslâmî.
- Erguner, S. (1995). Erguner, Süleyman, *İslam Ansiklopedisi* (Cilt 11, s. 301). içinde TDV.
- Ferîdî. (2019). *Tercüme-i Divân-ı Hâfız*. (Haz. E. Yakut). Erişim tarihi: 18.04.2023, [http://ekitap.yek.gov.tr/urun/tercume-i-divan-i-hafiz--takim-2-cilt-\\_699.aspx](http://ekitap.yek.gov.tr/urun/tercume-i-divan-i-hafiz--takim-2-cilt-_699.aspx).
- Mutlu, M. (1969). 1. *Defter* (Salih Yılmaz Kitaplığı, fotokopi nüsha).
- Mutlu, M. (1970). 2. *Defter* (Salih Yılmaz Kitaplığı, fotokopi nüsha).
- Mutlu, M. (1971) 3. *Defter* (Salih Yılmaz Kitaplığı, fotokopi nüsha).
- Mutlu, M. (1974) 4. *Defter* (Salih Yılmaz Kitaplığı, fotokopi nüsha).
- Tahralı, M. (2008). Rifâiyye. *İslam Ansiklopedisi* (Cilt 35, s. 99-103). içinde TDV.
- Topuzoğlu, T. R. (2007). Ozak, Muzaffer. *İslam Ansiklopedisi* (Cilt 34, s. 16-17). içinde TDV.
- Uludağ, S. (2016). *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Kabcacı.
- Yazır, M. H. (2013). *Kur'an-ı Kerim Meali*. İstanbul: Okyanus Yayıncılık.
- Yılmaz, S. (2021). "Anadolu Sahasındaki Bazı Mutasavvıf Şairlerin Vezne Bakışı ve Şiirlerindeki Vezin Problemleri". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 25, 620-636.
- Yılmaz, S. "Tasavvuf Şiirinde Bir Nazım Türü: Meşrepname". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 33, 698-711.
- Youtube.com. (2017). Erişim tarihi 17.04.2023, <https://www.youtube.com/watch?v=SD43imv9D8w>.

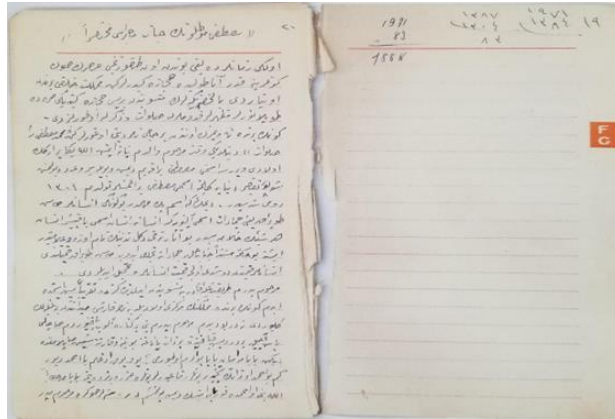
### Ek: Fotoğraflar



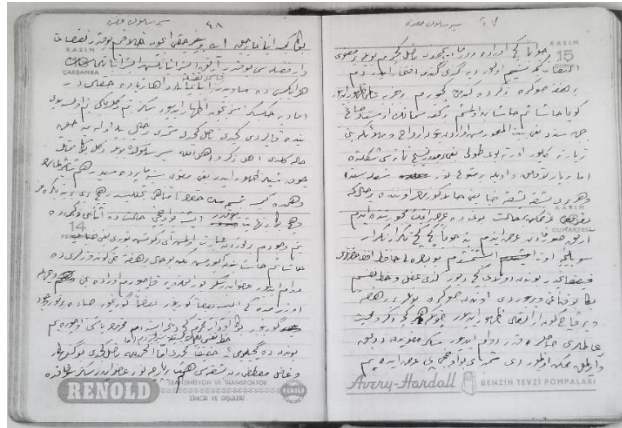
Fotoğraf 1: 1. defterden örnek sayfa (s. 183, 184)



Fotoğraf 2: 2. defterden örnek sayfa (s. 34, 35)



Fotoğraf 3: 3. defterden örnek sayfa (s. 19, 20)



Fotoğraf 4: 4. defterden örnek sayfa (s. 183, 184)



**Fotoğraf 5:** Mustafa Mutlu, torunu A. Kemal Mutlu'nun düğün merasiminde (1970)

### 38. Şeyhülislâm Bahâî'nin "neylersin" redifli gazelinden hareketle kaleme alınmış iki tehzil\*

Hatice ÖZDİL<sup>1</sup>

Volkan GÖKTAŞ<sup>2</sup>

**APA:** Özdil, H. & Göktaş, V. (2023). Şeyhülislâm Bahâî'nin "neylersin" redifli gazelinden hareketle kaleme alınmış iki tehzil. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 674-691. DOI: 10.29000/rumelide.1316214.

#### Öz

Nazire, sevilen bir şairin bir şiirinin bir başka şair tarafından, umumiyetle aruz, kafiye ve mana açısından zemin şiire benzetilerek yazılan bir başka şiir olarak tanımlanmaktadır. Nazire benzeri şiirler arasında olan tahmis, bir beytin önüne üç mısra eklenilmek suretiyle yapılan yeni bir nazım biçimi iken, tehzilde ise alaylı nazire söz konusudur. Dîvân şiirinde şairlerin edebî açıdan kimlerden etkilendikleri veya kimleri etkiledikleri çoğunlukla şairlerin yazdıkları nazirelerden yola çıkılarak öğrenilmektedir. Bu çalışmada, Bahâî'nin "neylersin" redifli şiirinden hareketle oluşan iki tehzil örneği üzerinde durularak birbirinden etkilenmiş dört şair ele alınmıştır: Şeyhülislâm Bahâî (ö. 1654), Nâ'îlî-i Kadîm (ö. 1666), Hevâyî (ö. 1715) ve Tırsî (ö. 1766) bu çalışmada bir potada buluşturulmuştur. Adı geçen şairlerin kaleme aldıkları "neylersin" redifli nazire, tahmis ve tehzil üçlüsü, çalışmanın ana konusunu teşkil etmiştir. Çalışmanın daha iyi anlaşılabilmesi için öncelikle bahsi geçen nazire, tahmis, tehzil kavramlarına kısaca değinilmiş; ardından Şeyhülislâm Bahâî, Nâ'îlî-i Kadîm, Hevâyî ve Tırsî hakkında bilgi verilmiş ve son kısımda ise şiirler detaylı olarak incelenmiştir. Yapılan bu çalışmayla öncelikle "zemin şiir" olarak kabul edilen Şeyhülislâm Bahâî'nin "neylersin" redifli gazeli ele alınmıştır. Daha sonra bu gazele Nâ'îlî-i Kadîm tarafından yazılan tahmis incelenmiştir. Hevâyî tarafından bu tahmis "model şiir" olarak ele alınmış ve muhammes şeklinde bir tehzil yazılmıştır. Bu muhammese ise Tırsî, gazel şeklinde bir tehzille karşılık vermiştir. Çalışmada bu şiirler arasında bulunan ses ve söz tekrarları, kafiye ve redif, vezin, tamlamaların yanı sıra üslup, konu vb. unsurların ortaklıklarına değinilmiş böylelikle şiirler arasındaki şekil ve muhteva ilişkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Şeyhülislâm Bahâî, Nâ'îlî-i Kadîm, Hevâyî, Tırsî, tehzil

### Two tehzils written in Şeyhülislam Bahâî's ghazal with the "neylersin" redif

#### Abstract

Nazire is defined as a poem written by another poet that is similar in meter, rhyme, and meaning to the basic poem of a beloved poet. Tahmis, which is among the poems similar to nazire, is a new form of verse made by adding three lines in front of a couplet. In tehzil, there is a sarcastic nazire. In Divan poetry, it is generally learned from the nazires written by the poets that which poet was influenced by

\* Bu çalışma, 3-5 Mayıs 2023 tarihlerinde Bitlis'te düzenlenen Cumhuriyetin 100. Yılında Uluslararası Tarih, Kültür, Dil ve Sanat Bağlamında Bitlis Sempozyumu'nda sözlü olarak sunulmuş bildirinin genişletilmiş halidir.

1 Dr. Öğr. Üyesi, Bitlis Eren Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı (Bitlis, Türkiye), haticeozdil85@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6372-7272 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.05.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316214]

2 YL Öğrencisi, Bitlis Eren Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (Bitlis, Türkiye) volkan1313goktas@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2698-1049

whom. This study examines two examples of tehzil, based on the ghazal with neylersin redif, which is known to belong to Şeyhülislâm Bahâyî, and the poems of four poets who were influenced by each other. In our study, Şeyhülislâm Bahâyî (d. 1654), Nâ'îlî-i Kadîm (d. 1666), Hevâyî (d. 1715) and Tırsî (d. 1766) were discussed together. The trio of nazire, tahmis and tehzil, with redif "neylersin" written by the poets constituted the main subject of the study. For a better understanding of our study, the concepts of nazire, tahmis and tehzil are briefly mentioned; In the last part, information about Şeyhülislâm Bahâyî, Nâ'îlî-i Kadîm, Hevâyî and Tırsî was given and the poems were examined in detail. In this study, first of all, Şeyhülislâm Bahâyî's ghazal with "neylersin", which is accepted as "ground poetry", was examined. Later, the tahmis written by Nâ'îlî-i Kadîm for this gazel was examined. This tahmis was taken as a "model poem" by Hevâyî and he wrote a tehzil in the form of muhammes for the poem of Nâ'îlî-i Kadîm. Tırsî replied to this muhammese with a tehzil in the form of a ghazal. In our study, sound and word repetitions of these poems, rhyme and redif, meter, idioms, style, subject etc. In this way, the similarities and differences in aspects of the poem are mentioned, thus, the relationship between form and content of the poem is mentioned.

**Keywords:** Şeyhülislâm Bahâyî, Nâ'îlî-i Kadîm, Hevâyî, Tırsî, tehzil

## Giriş

Klâsik şiirde nazire, sevilen bir şairin şiirine, bir başka şair tarafından aruz, kafiye ve redif aynı olmak şartıyla yazılan şiirdir. Dîvân şiirinin köklü geleneklerinden biri olan nazirecilik, geçmiş ve gelecek arasında köprü kurması açısından oldukça önem arz etmektedir. Nazire, Osmanlı şiir geleneğinin genel karakteristiğini yansıtan en önemli unsurlardan biridir (Kalpaklı, 2006: 133). Nazire benzeri şiirler arasında olan tahmis, bir beytin önüne üç mısra eklenmek suretiyle yapılan yeni bir nazım biçimi iken; tehzil ise mizahi bir nitelik taşımakla birlikte alaylı nazire olarak bilinmektedir.

Nazire benzeri şiirler arasında olan tahmis ve tehzil, köklü bir gelenek olan nazire geleneğinin sürdürücüsü olması bakımından oldukça önem arz etmektedir. Yazılan tahmis ve tehzillerle; şiirler, oluşmuş oldukları dönemle sınırlı kalmayıp canlılığını sonraki dönemlerde de muhafaza etmiştir. Bir gelenek çerçevesinde oluşan bu şiirlere, şairler tarafından mevcut zincir halkasına bir halka daha eklenilerek bu geleneğin devam ettirilmesine ortam hazırlanmıştır. "Şairler, daha iyisini ortaya koyabilmek düşüncesiyle bazen çağdaş bazen de yüzyıllar önce yaşamış üstad şairlerin şiirlerine nazireler yazmış, böylece kendi sınırlarını zorlarken geçmişle de bağ kurmuşlardır." (Demir, 2020: 75-76). Oluşan bu bağ ile şairler, şiirleri aracılığıyla yaşamış oldukları asrı aşırıp sonraki yüzyıllarda da güncelliklerini korumuşlardır.

Bahâyî'den Nâ'îlî'ye, oradan da Hevâyî'ye geçip Tırsî'ye ulaşarak her bir şairde farklı bir şekilde ihya edilen "neylersin" redifli şiirin, bu geçiş sırasında nazım şekli ve nazım türü açısından değişikliğe uğradığı görülmektedir. Tahmis ve tehziller ele alınırken; şairler tarafından model alınan şiirlerle olan biçim ve muhteva ortaklıklarına da değinilmiştir. Bu çalışmayla nazirecilik geleneğinin, salt ciddi bir üslupla oluşmadığı aynı zamanda eğlendirirken düşündürürken de güldüren bir yapıya sahip olmakla mizahi bir nitelik taşıdığı da ortaya konulmak istenmiştir. Nazire geleneğinin şairi geliştirmek, yetiştirmek ve olgunlaştırmak gibi özelliklerinin olmasının yanında tehzil aracılığıyla okuyucuyu eğlendirdiği de görülmektedir.

Çalışmada, Şeyhülislâm Bahâyî'nin "neylersin" redifli gazeli ve bu gazele Nâ'îlî-i Kadîm'in yazmış olduğu tahmis, Hevâyî'nin bu tahmise yazmış olduğu tehzil, Tırsî'nin de bu tehzile yazmış olduğu bir başka

tehzil üzerinde durulmuştur. Öncelikle şairlerin birbirleri arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Tehzillerin hangi aşamalardan geçerek "zemin şiire" değil de "model şiire" yazılmış olduğu da gösterilmeye çalışılmıştır. Sonuç itibarıyla çalışmada söz konusu şiirler karşılaştırılarak incelenmiş, aralarındaki benzerlikler veya farklılıklar tespit edilmiştir.

## 1. Nazire / tahmis / tehzil

### 1.1. Nazire

Nazire, sevilen bir şairin bir şiirinin bir başka şair tarafından, istisnaları olmakla birlikte umumiyetle aruz, kafiye ve mana açısından zemin şiire benzetilerek yazılan bir başka şiir olarak tanımlanmaktadır. M. Fatih Köksal'ın, *Sana Benzer Güzel Olmaz -Dîvân Şiirinde Nazire-* adlı eseri, alanda yazılmış ilk eser olmakla birlikte nazireciliği idrak etmek babında oldukça önem arz etmektedir. Söz konusu eser, bu çalışmada yol gösterici olmuştur. Köksal, yapılmış olan nazire tanımlarında üç unsur üzerinde ittifak edildiğini belirtmiştir. Bunlar; vezin, kafiye ve edadır. Bu unsurlar her ne kadar bir ölçü olarak kabul edilmişse de bu ölçülere uymayan şiirlerin varlığı da söz konusudur (Köksal, 2018: 37).

İskender Pala, *Ansiklopedik Divân Şiiri Sözlüğü*'nde nazire için "başka bir şair tarafından aynı vezin ve kafiye ile yazılmış benzerlerine denir." (2018: 354) şeklinde bir tanım yapmakla birlikte nazirenin, beğenilen bir şiire karşı yazıldığını ifade etmiştir. Ayrıca nazirede salt bir taklitçilik söz konusu değildir. Bazen yazılan nazirenin, zemin veya model şiiri aştığı da görülmektedir. Bir şairin şiirine nazire yazmak demek o şaire değer vermek, onun üslubunu beğenmek ve bir bakıma ona iltifatta bulunulduğunu göstermek demektir. Çoğu şairin, orijinal şiirin düzeyine erişmediği de bir gerçektir. Ayrıca genç şairlerin, gelişmek amacıyla usta şairlerin şiirlerine nazire yazma çabaları da bir gelenek haline gelmiştir (Pala, 2018: 354).

### 1.2. Tahmis

Kelime itibarıyla beşleme anlamına gelen tahmis, edebî terim olarak ise bir gazelin veya kasidenin her beytinin önüne üç mısra eklenilmek suretiyle elde edilen yeni bir nazım biçimidir. İskender Pala, *Ansiklopedik Divân Şiiri Sözlüğü*'nde "tahmis" için "Beşleme. Edebiyatta bir gazelin her beytinin başına bir şair tarafından aynı vezinde üç dize eklemek suretiyle meydana getirilen nazım biçimi" (2018: 436) şeklinde anlam vermiştir. Tahmiste beyit ile eklenen mısralar arasında bir anlam kaynaşması zorunluluğu bulunmaktadır (Pala, 2018: 436). Tahminin kafiyelenişi şu şekildedir: aaa(aa) bbb(ba) ccc(ca).

Bir gazeli tahmis etme, genellikle genç şairlerin ya da şairlik yönünden zayıf olanların kendilerini yetiştirmek üzere başvurdukları bir yoldur (Kurnaz, 2007; akt. Bektaş, 2008: 55). Tahminin nazire ile olan ilişkisi oldukça önemlidir. Bu tür şiirler, nazire gibi bir şair veya şiire öykünülerek onunla aynı vezin ve kafiyede, hatta aynı anlam veya konuyu içererek ortaya konulan eserlerdendir (Köksal, 2018: 64). Seyidov, bir çalışmasında "bir şiiri tahmis etmek, ona nazire yazmaktan daha zordur." (Çatalkaya, 2012: 148) diyerek tahminin önemini ortaya koymaktadır.

### 1.3. Tehzil

Edebî bir terim olarak tehzil, ciddi bir esere alay tarzında nazire yazma, şakalı bir anlatıma çevirme (TDK Sözlük, 1998: 2168; Devellioğlu, 2002: 1063) anlamı taşımakla birlikte benzer şekilde "bir edebî esere



latife tarzında nazire yazma, o eserin şaka ile karışık bir benzerini yazma" (<http://lugatim.com/>) olarak tanımlanmaktadır.

İskender Pala, *Ansiklopedik Dîvân Şiiri Sözlüğü*'nde tehzil için "gülünçleme" ifadesini kullanmakla birlikte nazirenin bir türü olup *hezl* adıyla bilindiğini de ifade etmiştir. Edebiyatta, ünlü bir şiiire aynı ölçü ve kafiyede şaka ve alay yollu yazılmış benzer şiir şeklinde bir anlama sahip olan tehzil içerisinde bir nükte söz konusudur. Şairler tarafından bazen ciddi bir şiir, mizahi bir durum içerisine sokularak zarif bir nükte taşıyabilmektedir. Tehziller aracılığıyla günlük olaylara, bir kuruma veya devlet düzenine bir eleştiri de getirilebilmektedir. Ayrıca şairler, yazmış oldukları tehzillerle, şiirin özünden ve söyleyiş biçiminden uzaklaşmaları mümkün olmakla birlikte model şiire bağımlı kalmak gibi bir zorunluluk da söz konusu değildir (2018: 445-446). Kaynaklarda verilen bilgilerden hareketle hezlin tam olarak sınırı çizilmemekle beraber latife ile hiciv arasında bir konumda yer aldığı görülmektedir. Latifede var olan şaka, hezilde yerini alay ve incitmeye bırakmıştır. Her iki türde de mizah olmakla birlikte zaman zaman hicve yaklaşan örneklerin varlığı da söz konusudur (Batislam, 2013: 238).

Tehzillerle ilgili olarak sunulan bir tebliğde tehzillerin konu bakımından şu beş grup altında toplanabileceği ifade edilmektedir: Şairin kendisini anlattığı tehziller; önemli kişiler hakkındaki tehziller; kurumları konu edinen tehziller; sosyal olaylar üzerine yazılan tehziller; karışık konulu (serbest) tehziller (Pala, 1996; akt. Köksal, 2018: 58-59).

Nazire benzeri şiirler içerisinde nazireye en yakın tür tehzildir. Bu tür, mizahi bir niteliğe sahip olmakla nazireden ayrılmaktadır (Köksal, 2018: 58). "Tehzilde esas olan, konu bakımından ciddi şiirler mizahi bir duruma sokulurken bayağılıktan uzak ve zarif olması gerektiridir." (Dilçin, 1983; akt. Köksal, 2018: 58).

## 2. Şeyhülislâm Bahâî / Nâ'îli-i Kadîm / Hevâyî / Tırsî

### 2.1. Şeyhülislâm Bahâî

Şeyhülislâm Bahâî'nin hayatı ve edebî kişiliği ile ilgili bilgiler genel itibarıyla Erdoğan Uludağ tarafından hazırlanan yüksek lisans tezi (1992) ve yine kendisinin *TEİS*'e eklemiş olduğu benzer bilgilerden derlenmiştir. 17. yüzyılın mümtaz şahsiyetlerinden biri olan Bahâî'nin, asıl ismi Mehmed olup 1601 yılında İstanbul'da dünyaya geldiği, âlim ve şair bir zat olmakla birlikte Osmanlı Devleti'nin 32. şeyhülislâmı olduğu kaynaklarda belirtilmektedir. İlim ve irfan sahibi bir aile içerisinde doğan Bahâî, daha çocuk denilecek yaşta dönemin önemli âlimlerinden ders almış, medrese tahsilini tamamlayıp hayatının ileriki dönemlerinde mesleki açıdan sürekli bir gelişme ve yükselme içerisinde olmuştur. Hayatının belli dönemlerinde müderrislik ve kadılık yapan Bahâî'nin, belli dönemlerde terfi edilmesinin yanı sıra azledildiği zamanlar da olmuştur (Uludağ, 1992: 3, 5, 6, 8).

Devrin padişahı IV. Mehmed, 1649 yılında Bahâî'yi şeyhülislâmlık makamına getirmiştir. Bu makamda iken görevinden alınıp sürgün edildiği, belli bir zaman geçtikten sonra tekrardan göreve getirildiği bilinmektedir. Yaşamının sonuna kadar bu görevde kalan Şeyhülislâm Bahâî'nin, boğmaca denilen bir hastalığa yakalandığı söylenmektedir (Uludağ, 1992: 10, 13, 14, 15). Bu hastalık neticesinde 1064/1654 yılında vefat etmiştir (Uludağ, 1992: 16; Abdulkadiroğlu, 1985: 39).

Şeyhülislâm Bahâî'nin günümüze ulaşan tek eseri *Dîvân*'ıdır. Şiirlerini âşıkâne bir üslupla kaleme alan Bahâî Efendi'nin mana ve hayal dolgunluğuna önem verdiğini aynı şekilde incelik ve zarifliğini de daima koruduğu görülmektedir. Sebk-i Hindî üslubunun etkisi altında olmasından ötürü; dili, süslü ve ağdalıdır. Bahâî Efendi'nin, 16. yüzyılın önemli şahsiyetlerinden olan Bâkî ve Şeyhülislâm Yahyâ'dan

etkilendiği ve onların takipçisi olduğu bilinmektedir. Nitekim Bahâî mahlası da kendisine Şeyhülislâm Yahyâ tarafından verilmiştir. Şeyhülislâm Bahâî bu isimlerden etkilenmiş ve kendisinden sonra birçok şairi de etkilemiştir. Nâ'îlî, Neşâtî, Güftî, Cevrî, Nâbî, Nazîm, Aynî, Şeyh Rüştî ve Ferrî'nin, Bahâî'nin şiirlerine yazmış oldukları nazire ve tahmisler bu durumu ispatlamaktadır (Uludağ, 1992: 25, 41, 42, 44, 48, 49, 51, 52, 53). Çalışmanın temelini oluşturan Bahâî'nin "neylersin" redifli gazeline yazılmış nazirelerin çok sayıda oluşu bile kendisinden sonra birçok ismi etkilediğini başlı başına göstermektedir.

Rızâ Tezkiresi'nde, Bahâî Efendi için şöyle denilmiştir: "Bir fâzıl-ı yegâne ve bir 'allâme-i zemânedür ki kemend-i fazileti şu'le-i âfitâb gibi tâb-dâr ve rîsmân-ı 'ilm ü ma'rifeti şa'sa'a-i mâhtâb gibi pür-envâr olup şu'arâ-yı zamânun eş'arı ve bülegâ-yı cihânun serveri vü hünerveridür." Buradan hareketle devrin âlimi olan Bahâî Efendi'nin, eşsiz bir fazilete sahip olduğu, devrin şairlerinin ve dünyanın güzel ve düzgün söz söyleyen kişilerin ileri geleni olduğu söylenebilir (Zavotçu, 2017: 71). Güftî manzum bir şekilde kaleme aldığı tezkiresinde Bahâî'yi öven beyitler sıralamıştır. Beyitlerden bir tanesi şöyledir: "Hak bu ki nükte-dân-ı 'âlem idi / Şîve-i cûdda müselleme idi". Bu ifadeyle Bahâî'nin, âlemin nüktedan olduğu ve cömertliğinin de herkes tarafından kabul görüldüğü aktarılmıştır (Yılmaz, 2001: 102). Kafiye-i Şu'arâ'da ise, Bahâî'nin fazilet ve ilim ambarı olmakla bir kâmil insan olduğundan söz edilmiştir (Kutlar, Koncu, Çakır, 2017: 113).

## 2.2. Nâ'îlî-i Kadîm

Nâ'îlî-i Kadîm'in hayatı ve edebî kişiliği ile ilgili bilgiler genel itibarıyla Haluk İpekten'in hazırlamış olduğu *Nâ'îlî-i Kadîm Dîvân'ından* (2019) derlenmiştir. Nâ'îlî'nin hayatı ile ilgili bilinenler, tezkirelerin vermiş olduğu sınırlı bilgilerin yanı sıra büyük ölçüde Dîvân'ından öğrenilmiştir. Doğum tarihi tam olarak belli olmamakla birlikte araştırmacılar şairin, 1608-1611 yılları arasında doğmuş olabileceğini tahmin etmektedirler. Asıl adı Mustafa olup İstanbulludur. Nâ'îlî'nin nasıl bir eğitim gördüğü bilinmemesine rağmen, şiirlerinden kendini iyi derecede yetiştirdiği, Arapça ve Farsçaya hâkim olduğu anlaşılmaktadır. Babasıyla meslektaş olup kâtiplik görevini icra eden Nâ'îlî'nin, kaynaklarda irfan sahibi bir şair olduğu aktarılmaktadır. Orta halli bir hayat yaşayan Nâ'îlî'nin, hayatının belli zamanlarında bir hamî arayışı içerisinde olduğu da bilinmektedir. Şairin, hayatının bir döneminde sürgüne gönderildiği daha sonra affedilip bir hamî bulduğu kaynaklardan öğrenilmektedir. Nâ'îlî, 1077 yılında İstanbul'da vefat etmiştir (İpekten, 2019: 2-6).

Nâ'îlî'nin elde bulunan tek eseri *Dîvân'*ıdır. Zayıf ve hastalıklı bir bünyeye sahip olan Nâ'îlî, şiirlerine bu durumun izleri olan ıstırapı fazlaca yansıtmıştır. Sebki Hindî üslubunun etkisiyle, şiirlerindeki anlamın derinlerde gizlendiği, şiirlerinde incelik ve nezaketin varlığı, uzun tamlamaların ve mübalağanın şiirin anlaşılması hususunda anlamı giriftleştirmesi, şairin şiirinde belirgin özellik taşımaktadır. Nâ'îlî, şiirlerinde süslü ve ağdalı bir dil kullanmasının yanı sıra dilin inceliğini, nazikliğini ve zarıflığını de korumuştur. Nâ'îlî'nin, pek çok şairden etkilendiği ve pek çok şairin de kendisinden etkilenmiş olduğu bilinmektedir (İpekten, 2019: 2-6). Güftî, Nâ'îlî'ye methiye niteliğinde beyitler yazmıştır. Bir beytinde onu "Mülk-i Rûmun edîb-i mümtâzı / 'Âlemün şâ'ir-i sühan-sâzı" diye tavsif etmiştir (Yılmaz, 2001: 228).

## 2.3. Hevâyî

Hevâyî'nin hayatı ve edebî kişiliği ile ilgili bilgiler genel itibarıyla Zehrâ Vildan Çakır tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden (1998) derlenmiştir. Hevâyî'nin asıl adı Abdurrahman olup İstanbul'da doğduğu bilinmektedir. Doğum tarihi belli olmayan şairin, kaynaklarda kendisi hakkında

bilgiler de oldukça sınırlıdır. Kaynaklarda kendisi hakkında ruznamecilik görevine kadar yükseldiği ve aynı zamanda hattat olduğu da aktarılır. Edirne'de yaşayan şairin, bir görüşe göre İstanbul'da, bir görüşe göre de Kahire'de vefat ettiği söylenmektedir. Aynı belirsizlik ölüm tarihi için de geçerli olup genellikle 1715 yılında vefat ettiği belirtilmektedir (Çakır, 1998: II-III). *Nuhbetü'l-Âsâr Li-Zeyli Zübdetü'l-Eş'âr* adlı tezkirede kendisi için; "Rûz-nâmçe-i evvel hulefâsından olup ârzû-yı hac ile bin yüz yigirmi yedi senesinde Mısır'da 'azm-i dergâh-ı erhamü'r-Râhimîn eyledi." (Abdülkadiroğlu, 1985: 140) denilmiştir. Bu ifadeden hareketle Hevâyî'nin hazîne-i âmire dâiresinin âmiri olduğu, 1127/1715 yılında yapmış olduğu hac seyahati sırasında Mısır'da vefat ettiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Şairin elde bulunan *Dîvân*'ından hareketle kendisi hakkında bazı bilgilere ulaşmak mümkündür. Şair bilhassa Edirne muhitinde yaşamasından ötürü şiirlerinde bu yerden oldukça fazla söz etmiştir. Yine şiirlerinden çiftçilik yaptığı ve dükkân sahibi olduğu öğrenilmektedir. Şairin, Kubûrîzâde ve Habeşî mahlaslarına sahip olduğu bilinmekle birlikte şiirlerinde yalnızca Rahmî ve Hevâyî mahlaslarını kullanmıştır. Şairin *Dîvân*'ı dışında, *Vâmık u Azrâ*, *Yûsuf u Züleyhâ* ve *Hezliyât* adlı eserleri de bulunmaktadır (Çakır, 1998: II-III). Hevâyî'nin, "Mürekkepçi Hevâyî" olarak anıldığı ve hezliyatlarıyla tanındığı da söylenmektedir (Dilçin, 2000: 273).

Şairin dil ve üslubuna bakıldığında hezl ve mizah ustası olduğu ve şiirlerinde latife yapma amacı güttüğü görülür. Hevâyî, şiirlerini hezl tarzında kaleme aldığından ötürü dizelerinde ayet, hadis gibi dinî unsurlara tesadüf edilmemektedir. Hatta şairin şiirlerinde argo ve küfür içeren ifadeler de mevcuttur (Yıldırım, 2004: V). Şairin halk diline olan yatkınlığından dolayı şiirlerinde; deyim ve atasözü, yerel unsurlar, coğrafi yerler ve Batı kökenli kelimelerin varlığı dikkat çekmektedir. Bu unsurlar, şairin şiirini anlama noktasında kolaylık gibi görünse de günümüzde bu kullanımlara yabancı olduğundan dolayı anlaşılması zor bir hale gelmiştir. Nitekim Çakır'ın da ifade ettiği gibi Hevâyî'nin şiirinin anlaşılması için dönemin halk ağzına ait lügatlerin varlığına ihtiyaç vardır (1998: X-XII).

Nâ'îlî'nin, Bahâyî'nin "neylersin" redifli gazeline yazmış olduğu tahmisine, Hevâyî tarafından tehzil yazılmıştır. Bu tehzil, Hevâyî *Dîvânı*'nın derkenarında not edildiği gibi Nâ'îlî'nin tahmisine ve Bahâyî'nin gazeline naziredir (Çakır, 1998: 86).

#### 2.4. Tırsî

Tırsî'nin hayatı ve edebî kişiliği ile ilgili bilgiler genel itibarıyla Kadriye Yılmaz tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden (2001) derlenmiştir. Hayatı hakkında sınırlı bilgilere sahip olduğumuz Tırsî'nin, 18. yüzyılda yaşadığı, hattat ve şair olduğu bilinmektedir. Kaynaklarda doğum tarihi ile ilgili kesin bilgi bulunmamaktadır. Geçimini sağlamak amacıyla kâtiplik yaptığı bilinmektedir. Kaynaklarda kendisinin kâğıt emniyeti gibi birtakım vazifelerde bulunduğu ve hâcegâna (kâtipler topluluğuna) dâhil olduğu söylenmektedir (Yılmaz, 2001: VI- VIII). Hattat olduğu söylenen Tırsî, "Tuhfetü'l-Hattâtîn" ismiyle de anılmaktadır (Çiftçi, 2017: 311). Tırsî'nin vefat yılı 1766 olarak kabul edilmektedir (Yılmaz, 2001: XII). Bazı tezkireler ise vefat yılını 1140/1727 olarak göstermektedir (Erdem, 1994: 197; Çiftçi, 2017: 311). İstanbul Edirnekapı Mezarlığı'nda metfundur (Erdem, 1994: 197).

Şairin, bir *Dîvân* sahibi olduğu bilinmektedir. Tırsî, Hevâyî'nin önemli takipçilerinden biridir ve onun izinden gitmiştir. Şairin aşağıda verilen beytinde, Hevâyî'yi üstat olarak kabul ettiği görülmektedir:

Hevâyî'dür bu vâdîde bizüm üstâdumuz Tırsî  
Olur bu mashara ebyâtumuz yârâna eğlence (Yılmaz, 2001: XI).

Yine bir başka beytinde Tırsî'nin Hevâyî'yi methettiği görülmektedir:

Hevâyî postı tehî kaldı nâmı dillerde  
Senün de kimse dahi Tırsiyâ yerin tutmaz (Yılmaz, 2001: XII).

Hevâyî'nin takipçisi olmasından da anlaşılacağı üzere Tırsî, bir hezel şairidir. Mizahi bir üslupla şiirlerini kaleme almış olup komik şairler arasında sayılmıştır. Tırsî; Hevâyî ve Sâbit arasında bir köprü görevi görmüştür. Ağâh Sırrı Levend, *Türk Edebiyatı Tarihi* adlı eserinde Tırsî'nin hezliyatını "kaba şaka, sataşma, taşlama, kınama, iğrenç yerme ve sövme olarak yazılan eserler listesinde verir." (Yılmaz, 2001: XIV). Tırsî, şiirlerinde günlük hayatın bütün meselelerine bir ironi ile yaklaşmıştır. Onun şiirlerinde sosyal hayatın içerisinde olan yiyecek, giyecek, müzik gibi konular alaycı bir bakış açısı ile söz konusu edilmiştir (Yılmaz, 2001: XIV). *Âdâb-ı Zuraîfâ*'da, Tırsî'den "hoş-âyende-güftâr" yani hoş giden sözler çıktığı söylenilmiştir (Erdem, 1994: 197). Hezel şairi olması sebebiyle şiirlerinde müstehcen ifadeler de bulunmaktadır (Yılmaz, 2001: XV).

### 3. Şairler arasındaki ilişki

Bahâî'nin "neylersin" redifli gazeline, Nâ'î tarafından tahmis yazılıp şiirin biçiminin değişikliğe uğradığı görülmektedir. Bu tahmis, Hevâyî'de hem tür hem şekil değişikliğine uğrayıp muhammes bir tehzile dönüşmüştür. Son olarak Hevâyî'nin takipçisi olan Tırsî ise bu şiiri model alıp şekli değiştirerek gazel şeklinde bir tehzil yazmıştır. Bahsi geçen bu şairler arasındaki ilişki, şiirleri ile birlikte karşılaştırılarak çalışmanın devamında ortaya konulmuştur.

#### 3.1. Şeyhülislâm Bahâî ve Nâ'î-i Kadîm ilişkisi

Bahâî'ye ait "neylersin" redifli şiire, Nâ'î tarafından tahmis şeklinde bir nazire yazılıp şiir, biçim olarak değişmiştir. Çalışmada Nâ'î'nin tahmisine yer verilmesinin nedeni, Hevâyî'nin, Nâ'î'nin tahmisini model olarak tehzil yazmasından kaynaklanmıştır. Bu tehzil, doğal olarak Bahâî'nin gazeline de yazılmış sayılmaktadır. Aşağıda verilen tabloda, Bahâî'nin zemin şiiri ile Nâ'î'nin tahmisi karşılaştırılmıştır.

Bahâî'nin gazeli tabloda orijinal hâli ile verilirken; Nâ'î'nin tahmisi bu gazelle karşılaştırılarak benzer şekilde sıralanmıştır. Dolayısıyla şiirler tabloya karşılıklı yerleştirilirken, tahminin bentlerinde bilinçli bir yer değişikliği yapılmıştır. Haluk İpekten tarafından hazırlanan *Nâ'îli Dîvânı*'nda 2. bent, 3. sırada; 3. bent de 2. sıradadır; 4. bent 5. sırada; 5. bent de 4. sıradadır. Yapılan bu değişiklikte şiirler arasında bulunan şekil ve muhteva ilişkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Birbiri ile ilgili beyit ve bentler karşılıklı yazılmış, günümüz Türkçesine de çevirilerek şiirlerin anlaşılmasının kolaylaşması sağlanmıştır.

**Tablo 1.** Şeyhülislâm Bahâî'nin neylersin redifli şiirine Nâ'îl-i Kadîm tarafından yapılan tahmis

<b>Şeyhülislâm Bahâî</b>	<b>Nâ'îl-i Kadîm</b>
<b>Gazel</b>	<b>Tahmis</b>
mefâ'îlün mefâ'îlün mefâ'îlün mefâ'îlün	mefâ'îlün mefâ'îlün mefâ'îlün mefâ'îlün
<b>1. Beyit</b>	<b>1. Bent</b>
Tagıddun h'âb-ı nâz-ı yârı ey feryâd neylersin Edüp fitneyle dünyâyı harâb-âbâd neylersin	Hirâs-ı fitne saldun dehre ey bî-dâd neylersin Kopardun yer yer âşûb-ı kıyâmet-zâd neylersin Perîşânhıklar etdün nev-be-nev îcâd neylersin <i>Tagıtdun h'âb-ı nâz-ı yârı ey feryâd neylersin</i> <i>Edüp fitneyle dünyâyı harâb-âbâd neylersin</i>
(Ey feryat! Sevgilinin naz uykusunu dağıttın, ne yapıyorsun! Dünyayı fitneyle viraneye çevirdin, ne yapıyorsun!)	(Ey zalim! Dünyaya fitne korkusu yaydın ne yapıyorsun? Zaman zaman kıyamete benzer bir kargaşa kopardın ne yapıyorsun? Yeni yeni icat çıkartıp düzeni bozdun ne yapıyorsun? Ey feryat! Sevgilinin naz uykusunu dağıttın, ne yapıyorsun! Dünyayı fitneyle viraneye çevirdin, ne yapıyorsun!)
<b>2. Beyit</b>	<b>2. Bent</b>
Dil-i mecrûhuma rahm eyle kalsun dâm-ı zülfünde Şikeste-bâl olan murgı edüp âzâd neylersin	Nihândur bûy-ı fitne târ-ı 'anber-fâm-ı zülfünde Nice subh-ı kıyâmet muhtefidür şâm-ı zülfünde Dimâg-âşüftedür cân ârzûy-ı kâm-ı zülfünde <i>Dil-i mecrûhuma rahm eyle kalsun dâm-ı zülfünde</i> <i>Şikeste-bâl olan murgı edüp âzâd neylersin</i>
(Ey sevgili! Yaralı gönlüme merhamet et, saçının tuzağında kalsın. Kırık kanatlı olan kuşu serbest bırakıp da ne elde edeceksin?)	(Ey sevgili! Fitne kokusu, saçının amber renkli karanlığında gizlidir. Nice kıyamet sabahı, saçının akşamında (karanlığında) gizlidir. Can, saçına erişme arzusuyla aklını karıştırmıştır. Ey sevgili! Yaralı gönlüme merhamet et, saçının tuzağında kalsın. Kırık kanatlı olan kuşu serbest bırakıp da ne elde edeceksin?)
<b>3. Beyit</b>	<b>3. Bent</b>
Edersin gerçi her derde tabîbüm bir devâ ammâ Cünûn-ı ehl-i 'aşk olunca mâder-zâd neylersin	Vücûdun eylemiş hikmet-şinâs-ı âlem-i bâlâ Aristâlis-i 'asr u nakd-ı vakt-ı Bû 'Alî Sînâ Benânun hall-i râz-ı müşkilât-ı nabz edüp hakkâ <i>Edersün gerçi her derde tabîbüm bir devâ ammâ</i> <i>Cünûn-ı ehl-i ışk olunca mâder-zâd neylersin</i>
	(Ey sevgili! Sen, bu koca dünyanın filozofu haline gelmişsin. Devrin Aristoteles'i ve İbn-i Sînâ zamanının sermayesisin. Doğrusu parmağın nabız sorunlarının sırrını çözer. Ey tabibim! Gerçi her derde bir derman

(Ey tabibim! Gerçi her derde bir derman verirsin fakat doğuştan aşk ehlinin delisi olunca elinden bir şey gelmez.)

#### 4. Beyit

Varup gîsû-yı zülf-i yâri biri birine katdun  
Yine bir fitne tahrîk eyledün ey bâd neylersin

(Ey rüzgâr! Sevgilinin omzuna dökülen saçlarına erişip birbirine karıştırdın, yine bir fitneyi uyandırdın ne yapıyorsun!)

#### 5. Beyit

Şehîd-i tîg-i 'aşk-ı yârdur ser-cümle-i 'âlem  
Urup şemşîre dest ey gamze-i cellâd neylersin

(Ey cana kıyan yan bakış! Âlemin tamamı, sevgilinin aşk kılıcının şehidi iken, eline kılıç alıp ne yapıyorsun!)

#### 6. Beyit

Güzel tasvîr edersin hatt u hâl-i dilberi ammâ  
Füsûn u fitneye geldükde ey Behzâd neylersin

(Ey Behzâd! Sevgilinin benini ve ayva tüylerini güzel tasvir edersin ama sevgilinin cazibesini ve fitnessini çizmeye gelince ne yapacaksın?)

verirsin fakat doğuştan aşk ehlinin delisi olunca elinden bir şey gelmez.)

#### 4. Bent

Bulup pervâza ruhsat rûzgâra işveler saldun  
Perişân etmege cem'iyet-i uşşâkı cân atdun  
Ne âl etdünse etdün murg-ı cânı dâma ugratdun  
*Varup gîsû-yı zülf-i yâri biri birine katdun*  
*Yine bir fitne tahrîk eyledün ey bâd neylersin*

(Uçmaya ruhsat bulup rüzgârla cilveler gönderdin. Âşıklar topluluğunu perişan etmeye can attın. Ne kadar hile varsa yaptın, en sonunda can kuşunu tuzağa düşürdün. Ey rüzgâr! Sevgilinin omzuna dökülen saçlarına erişip birbirine karıştırdın, yine bir fitneyi uyandırdın ne yapıyorsun!)

#### 5. Bent

Zemîn nat-ı siyâset-gâh-ı dil seyf-i kazâ mübrem  
Zebân hâmûş-ı hayret sîne sûzân dideler pür-nem  
Hevây-ı ışk şûr-efgen mahabbet gâlib ü muhkem  
*Şehîd-i tîg-ı ışk-ı yârdur ser-cümle-i 'âlem*  
*Urup şemşîre dest ey gamze-i cellâd neylersin*

(Toprak, gönlün idamı için yere serilmiş bir örtüdür. Kaza kılıcı kaçınılmaz olmuştur. Dil, şaşkınlıktan susmuş; bağı yanık; gözler yaşla doludur. Aşk hevesi, kargaşa çıkaran; aşk, galip ve sağlam olandır. Ey cana kıyan yan bakış! Âlemin tamamı, sevgilinin aşk kılıcının şehidi iken, eline kılıç alıp ne yapıyorsun!)

#### 6. Bent

Ne sûret kim çekersün cân bağışlarsun Mesîh-âsâ  
Olur hayrân-ı kârün mû-şikâfân-ı yed-i beyzâ  
Bu san'atde ne Erjeng ü ne Mânîdür sana hem-tâ  
*Güzel tasvîr edersün hatt u hâl-i dil-beri ammâ*  
*Füsûn u fitneye geldükçe ey Bihzâd neylersin*

(Her gördüğün sureti çizebilirsin ve o surete Hz. İsa gibi can bağışlarsın. Yed-i beyzânın kılı yarmasını gören, senin işinin hayranı olur. Ne Mani ne de Mani'nin meşhur resim kitabı Erjeng, sana bu sanatta denktir. Ey Behzâd! Sevgilinin benini ve ayva tüylerini güzel tasvir edersin ama sevgilinin cazibesini ve fitnessini çizmeye gelince ne yapacaksın?)

**7. Beyit**

Bahâyî-veş degülsin kâbil-i feyz-i safâ sen de  
Tekellüf ber-taraf ey hâtır-ı nâ-şâd neylersin (Uludağ,  
1992: 89).

(Ey üzgün gönül! Sen de Bahâyî gibi mutluluğun  
çokluğunu kabul edemiyorsun. Zahmeti, kederi bir  
tarafa bırak, ne yapıyorsun!)

**7. Bent**

Olursun Nâ'ilî-veş gördüğün mahbûba efgende

Metâ'-ı sabrumı tâlân eder her tıfl-ı nâzende

Mahabbet gam-fezâ esbâb-ı cem'iyet perâkende

*Bahâyî-veş degülsün kâbil-i feyz-i safâ sen de*

*Tekellüf ber-taraf ey hâtır-ı nâ-şâd neylersin* (İpekten,  
2019: 267-268).

(Nâ'ilî gibi her gördüğün güzele âşık olursun. Her nazlı  
genç, sabır sermayeni yağmalar. Aşk, kederi arttırır,  
hepsinin sebepleri ayrı ayrıdır. Ey üzgün gönül! Sen de  
Bahâyî gibi mutluluğun çokluğunu kabul edemiyorsun.  
Zahmeti, kederi bir tarafa bırak, ne yapıyorsun!)

Yukarıda verilen tabloda, Bahâyî'nin "neylersin" redifli zemin şiiri ile bu zemin şiire Nâ'ilî tarafından yazılan tahmis karşılaştırılmıştır. Nâ'ilî'nin, Bahâyî'ye yazmış olduğu bu tahmisle şekil ve muhteva açısından aralarında pek çok benzerliğin bulunduğu fark edilmektedir. Öncelikle her iki şiiri şekil bakımından karşılaştıracak olursak; Bahâyî'deki gazel nazım şekli, Nâ'ilî'de tahmis nazım şekline dönüşmüştür. Yukarıdaki tabloda, tahmis ve zemin şiirdeki ortak söz ve ses tekrarları karşılıklı okuduklarında hemen dikkati çekmektedir.

Şiirler arasında muhteva benzerlikleri de mevcuttur. Bilhassa şiirler okunurken her iki şairin de sebki Hindî üslubunun etkisinde kaldıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Bahâyî'nin, "sevgilinin naz uykusu", "sevgilinin aşk kılıcının şehidi", "sevgilinin cazibesini ve fitnesini çizmek", "yaralı gönül" gibi kullanımları sebki Hindî üslubunu yansıtan ifadelerdir. Nitekim Nâ'ilî'nin de "dünyaya fitne korkusu yaymak", "kıyamete benzer kargaşa çıkarmak", "fitne kokusu", "sabır sermayesinin yağmalanması" gibi ifadeleri de aynı üslup çerçevesindedir. Söz konusu bu terkiplere nazar edildiğinde, soyut ve somut ifadelerin bir arada kullanımı, anlamın giriftleşmesi ve derinlere inmesi gibi hususlarda ortaklıklara tesadüf edilir. Böylelikle şairler, orijinal manalar ve ince hayallerle, az sözle çok şey anlatma yoluna gitmişlerdir. Sonuç itibarıyla,

zemin bir şiirin üzerine inşa edilen bu şiirlerin amacı bir başkasının eserini tamamlamak, onunla bütünleşmek, aynı ustalıkta hatta daha üstün, daha güzel yazılmış mısralarla eseri zenginleştirmek ve dolayısıyla şair olarak kendi değerini belirtmek, aynı zamanda o şiir ile şairini takdir ettiğini de ortaya koymak olarak nitelenir (Cengiz, 1986: 335; akt. Gültekin, 2013: 1515).

**3.2. Nâ'ilî-i Kadîm ve Hevâyî ilişkisi**

Şeyhülislâm Bahâyî'nin "neylersin" redifli gazeline Nâ'ilî'nin yukarıda verilen tahmisi yazılmış ve bu tahmise de Hevâyî tarafından tehzil yazılmıştır. Nâ'ilî'nin aşağıda verilen şiirinin bent sıralaması, Haluk İpekten tarafından hazırlanan *Nâ'ilî Divânı*'ndaki orijinal sıralamadır. Hevâyî'nin tehzili, Nâ'ilî'nin tahmisi ile karşılaştırılarak benzer özellikleri dikkate alınmış ve karışık şekilde sıralanmıştır. Zehrâ Vildan Çakır tarafından hazırlanan *Hevâyî Divânı'nın Tenkidli Metni ve İncelenmesi* adlı yüksek lisans tezinde tehzilin 2. bendi, 5. sırada; 5. bendi, 2. sırada; 3. bendi, 6. sırada; 6. bendi, 3. sıradadır. Tabloda yapılan sıralama değişikliği ile iki şairin karşılıklı bentleri arasında kelime ortaklıkları tespit edilmeye çalışılmış; bentlerin günümüz Türkçesine de yer verilerek anlam açısından karşılaştırılması sağlanmıştır.

**Tablo 2.** Nâ'îlî-i Kadîm'in tahmisine Hevâyî tarafından yazılan tehzil

<b>Nâ'îlî-i Kadîm</b>	<b>Hevâyî</b>
<b>Tahmis</b>	<b>Muhammes</b>
mefâ'îlün mefâ'îlün mefâ'îlün mefâ'îlün	mefâ'îlün mefâ'îlün mefâ'îlün mefâ'îlün
<b>1. Bent</b>	<b>1. Bent</b>
Hirâs-ı fitne saldun dehre ey bî-dâd neylersin	Hirâs-ı yahçe saldın kişte ey bî-dâd neylersin
Kopardun yer yer âşûb-ı kıyâmet-zâd neylersin	Kopardın her taraftan ebr-i tûfân-zâd neylersin
Perişânlıklar etdün nev-be-nev îcâd neylersin	Tokur çün çeçlerim hep eyledin ber-bâd neylersin
Tagıtdun h'âb-ı nâz-ı yâri ey feryâd neylersin	Tagıtdın arpa vü buğdayımı ey bâd neylersin
Edüp fitneyle dünyâyı harâb-âbâd neylersin	Edip hırmen-gehim yek-ser harâb-âbâd neylersin
(Ey zalim! Dünyaya fitne korkusu yaydın ne yapıyorsun? Zaman zaman kıyamete benzer bir kargaşa kopardın ne yapıyorsun? Yeni yeni icat çıkartıp düzeni bozdun ne yapıyorsun? Ey feryat! Sevgilinin naz uykusunu dağıttın, ne yapıyorsun! Dünyayı fitneyle viraneye çevirdin, ne yapıyorsun!)	(Ey zalim! Ekine dolu yağma korkusunu düşürdün ne yapıyorsun? Her taraftan tufan bulutları kopardın ne yapıyorsun? Tahıl yığınlarımı (tufan) döküp saçar, hepsini mahvettin ne yapıyorsun? Ey rüzgâr! Arpa ve buğdayımı dağıttın ne yapıyorsun? Harman yerimi baştan başa virane ettin, ne yapıyorsun?)
<b>2. Bent</b>	<b>2. Bent</b>
Vücüdün eylemiş hikmet-şinâs-ı âlem-i bâlâ	Etibbâ-yı Yehûd'a oldu Kânûn tecrüben hâlâ
Aristâlis-i 'asr u nakd-ı vakt-ı Bû 'Alî Sînâ	Macaroğlu'nun ettin mürde iken nâmını ihyâ
Benânun hall-i râz-ı müşkilât-ı nabz edüp hakkâ	Mizâca göredir tedbîr-i şâf ü şerbetin zîrâ
Edersün gerçi her derde tabîbüm bir devâ ammâ	Edersin gerçi her bâsûra hukne ey levy <sup>3</sup> ammâ
Cünûn-ı ehl-i 'ışk olunca mâder-zâd neylersin	Olunca 'illet-i ma'hûde mâder-zâd neylersin
(Ey sevgili! Sen, bu koca dünyanın filozofu haline gelmişsin. Devrin Aristoteles'i ve İbn-i Sînâ zamanının sermayesisin. Doğrusu parmağın nabız sorunlarının sırrını çözer. Ey tabibim! Gerçi her derde bir derman verirsin fakat doğuştan aşk ehlinin delisi olunca elinden bir şey gelmez.)	(Tecrüben, Yehûd'un tabiplerine hâlâ Kânun'dur (İbn-i Sînâ'nın <i>el-Kânûn fi't-tıbb</i> adlı eseridir). Macaroğlu'nun namını ölü iken canlandırdın. Zira fitil ve ilaç, kişinin sağlığına göredir. Ey karın ağrısı! Gerçi her basura şırınga edersin ama doğuştan kötü illete tutulunca ne yaparsın?)
<b>3. Bent</b>	<b>3. Bent</b>
Nihândur bûy-ı fitne târ-ı 'anber-fâm-ı zülfünde	Çocukların bilirsin oyna toymadıkların çünkim
Nice subh-ı kıyâmet muhtefidür şâm-ı zülfünde	Acırsın döğmeğe gördükçe ağladıkların çünkim
Dimâg-âşüftedür cân ârzûy-ı kâm-ı zülfünde	Unudup vâlideynin adın anmadıkların çünkim
Dil-i mecrûhuma rahm eyle kalsun dâm-ı zülfünde	Sokakda istemezsin aşık <sup>4</sup> oynadıkların çünkim
Şikeste-bâl olan murgı edüp âzâd neylersin	Ya şâkirdânı erkenden edip âzâd neylersin

<sup>3</sup> Zehrâ Vildan Çakır'ın çalışmasında bu kelime "levî" şeklinde iken mana bakımından karın ağrısı anlamına gelen "levy" kelimesi daha uygun görüldüğü için bu kullanım tercih edilmiştir.

<sup>4</sup> Zehrâ Vildan Çakır'ın çalışmasında bu kelime "aşık" şeklinde iken mana bakımından bir oyun türü olan "aşık" kelimesi daha uygun görüldüğü için bu kullanım tercih edilmiştir.



(Ey sevgili! Fitne kokusu, saçının amber renkli karanlığında gizlidir. Nice kıyamet sabahı, saçının akşamında (karanlığında) gizlidir. Can, saçına erişme arzusuyla aklını karıştırmıştır. Ey sevgili! Yaralı gönlüme merhamet et, saçının tuzağında kalsın. Kırık kanatlı olan kuşu serbest bırakıp da ne elde edeceksin?)

#### 4. Bent

Zemîn nat-ı siyâset-gâh-ı dil seyf-i kazâ mübrem  
Zebân hâmûş-ı hayret sîne sûzân dîdeler pür-nem  
Hevây-ı ışk şûr-efgen mahabbet gâlib ü muhkem  
Şehîd-i tîg-ı ışk-ı yârdur ser-cümle-i âlem  
Urup şemşîre dest ey gamze-i cellâd neylersin

(Toprak, gönlün idamı için yere serilmiş bir örtüdür. Kaza kılıcı kaçınılmaz olmuştur. Dil, şaşkınlıktan susmuş; bağı yanık; gözler yaşla doludur. Aşk hevesi, kargaşa çıkarıcı; aşk, galip ve sağlam olandır. Ey cana kıyan yan bakış! Âlemin tamamı, sevgilinin aşk kılıcının şehidi iken, eline kılıç alıp ne yapıyorsun!)

#### 5. Bent

Bulup pervâza ruhsat rûzgâra işveler saldun  
Perişân etmege cem'iyet-i uşşâkı cân atdun  
Ne âl etdünse etdün murg-ı cânî dâma ugratdun  
Varup gîsûy-ı zülf-i yâri biri birine katdun  
Yine bir fitne tahrîk eyledün ey bâd neylersin

(Uçmaya ruhsat bulup rûzgârla cilveler gönderdin. Aşıklar topluluğunu perişan etmeye can attın. Ne kadar hîle varsa yaptın, en sonunda can kuşunu tuzağa düşürdün. Ey rûzgâr! Sevgilinin omzuna dökülen saçlarına erişip birbirine karıştırdın, yine bir fitneyi uyandırdın ne yapıyorsun!)

#### 6. Bent

Ne sûret kim çekersün cân bağışlarsun Mesîh-âsâ  
Olur hayrân-ı kârun mû-şikâfân-ı yed-i beyzâ  
Bu san'atde ne Erjeng ü ne Mânîdür sana hem-tâ  
Güzel tasvîr edersün hatt u hâl-i dil-beri ammâ  
Füsûn u fitneye geldükçe ey Bihzâd neylersin

(Her gördüğün sureti çizebilirsin ve o surete Hz. İsa gibi can bağışlarsın. Yed-i beyzânın kılı yarmasını gören, senin işinin hayranı olur. Ne Mani ne de Mani'nin meşhur resim kitabı Erjeng, sana bu sanatta

(Çocukların, oyuna doymadıklarını bildiğin için, ağladıklarını görünce acıyıp dövmediğin için, (oyuna dalıp) anne babalarının isimlerini bile hatırlamayıp unuttukları için, sokakta aşık oyunu oynamalarını istemezsin. Peki ya talebeleri erkenden serbest bırakıp ne edersin?)

#### 4. Bent

Sovuk timura örs üstüne gönlünce çekic basdın  
Körük işe yaramaz diyu dükkân sakfına asdın  
'Acebdir tayfanın okların atdın yayların yasdın  
Su koymak gibi Gâve ocağına Kıbtıyân kasdın  
Sıma ko âhenin hep eyleyip pûlâd neylersin

(Örs üstünde soğuk demire istediğin gibi çekiç vurdun; körük işe yaramaz deyip dükkân tavanına astın. Ne garip, tayfanın oklarını attın yaylarını gevşettin. Kıptîlerin kötü niyetle su koyvermesi gibi Gâve'nin ocağına (su ver), kırma bırak, demiri hep çelik haline getirip ne yapacaksın?)

#### 5. Bent

Nazar der-bendinin gûş etmedin mi buzlu bârânın  
Dahî Kançı suyu'nun Kırkgeçit'de fart-ı tuğyânın  
Ya Aydos ovasının görmedin mi hîç tûfânın  
Geçersin ey çıtak kışdır demezsin Çeng'e<sup>5</sup> Balkan'ın  
Görünmezse dipiden sonra Karn-âbâd neylersin

(Nazar geçidinin dolularını, Kırkgeçit'te Kançı Suyu'nun taşkınına işitmedin mi? Peki Aydos ovasının tufanını hiç görmedin mi? Ey Çıtak! Kıştır demezsin, Balkan'ın Çeng'e geçersin. Tipiden sonra Karnâbâd görünmezse ne yapacaksın?)

#### 6. Bent

Susuz bardakda eylersin bahâr-ı bî-hazân peydâ  
Yazıp evrâk-ı huşke kaz tüyüyle sûret-i zîbâ  
Ne Surnâ-zâde bu işde ne Levnî'dir sana hemtâ  
Güzel rengîn boyarsın otanın revzenlerin ammâ  
Tavanı nakşına geldikde ey üstâd neylersin

(Kaz tüyüyle kuru yapraklara güzel suretler çizip, susuz bardakta sonbaharsız bahar meydana getirirsin. Bu işte ne Surnâzâde ne de Levnî sana denktir. Ey üstat! Odanın pencerelerini güzel parlak renklerle boyarsın

<sup>5</sup> Zehrâ Vildan Çakır'ın çalışmasında bu kelime "çenge" şeklinde iken mana bakımından coğrafi bir yer olduğu tahmin edilerek "Çeng" kelimesi daha uygun görülmüş ve bu kullanım tercih edilmiştir.

denktir. Ey Behzâd! Sevgilinin benini ve ayva tüylerini güzel tasvir edersin ama sevgilinin cazibesini ve fitnessini çizmeye gelince ne yapacaksın?)

### 7. Bent

Olursun Nâ'îli-veş gördüğün mahbûba efgende

Metâ'-ı sabrumı tâlân eder her tıfl-ı nâzende

Mahabbet gam-fezâ esbâb-ı cem'iyet perâkende

Bahâ'yî-veş degilsün kâbil-i feyz-i safâ sen de

Tekellüf ber-taraf ey hâtr-ı nâ-şâd neylersin (İpekten, 2019: 267-268).

(Nâ'îli gibi her gördüğün güzele âşık olursun. Her nazlı genç, sabır sermayeni yağmalar. Aşk, kederi arttırır, hepsinin sebepleri ayrı ayrıdır. Ey üzgün gönül! Sen de Bahâ'yî gibi mutluluğun çokluğunu kabul edemiyorsun. Zahmeti, kederi bir tarafa bırak, ne yapıyorsun!)

ama sıra tavanın süslemesine geldiğinde ne yapacaksın?)

### 7. Bent

Dükânda Nâ'îli-veş<sup>6</sup> dest-gâhın pâk kurmazsın

İversin bezr isinin alınca yağtı turmazsın

Varıp cerr-i 'alak ahvâlini ehline sormazsın

Hevâyî-veş mürekkebe hâvenine tokmak urmazsın

Tekellüf ber-taraf ey kari-i üstâd neylersin (Çakır, 1998: 86).

(Dükânda Nâ'îli gibi tezgâhını temiz kurmazsın. Bezir isinin yağtı alınca acele edip beklemezsin. Kan pıhtısı gibi (mürekkebi) çekip, durumunu erbabına sormazsın. Hevâyî gibi mürekkep havasına tokmak vurmazsın. Ey üstâdın okuyucuları, bu zahmete katlanmanıza gerek yok, ne yapıyorsunuz?)

Yukarıda verilen tabloda, Hevâyî tarafından Nâ'îlî'nin "neylersin" redifli şiiri model alınarak yazılan tehzil karşılaştırılmalı olarak verilmiştir. "Neylersin" redifli şiir Nâ'îlî aracılığıyla biçim değişikliğine uğrarken Hevâyî aracılığıyla da hem şekil hem tür değişikliğine uğramıştır. Hevâyî'nin, muhammes nazım şekliyle tehzile dönüştürmüş olduğu bu şiiri yazmaktaki maksadı mizah yapmaktır. Şiir, mizah özelliği taşıdığından dolayı Nâ'îlî'nin şiiri ile muhteva ortaklığından direkt söz edilememektedir. İki şiirde aynı vezin kullanılmış ve ortak söz ve ses tekrarları dikkat çekmektedir. Hevâyî, "neylersin" redifli şiirini tıpkı Nâ'îlî gibi 5 mısralık bentlerle oluşturmuştur.

Hevâyî'nin, Nâ'îlî'de var olan ahengi bütünüyle şiirlerinde muhafaza ettiği söylenebilir. Ancak içerik açısından şiire bakıldığında, Nâ'îlî'de ciddi olarak ele alınan derin mana ve ince hayaller, Hevâyî'de mizahi bir nitelik kazanmıştır. Bu mizahi nitelik, kaba, amiyane bir üsluba dönüşmeyerek tamamen ince ve kibar bir çerçevede kalmıştır. Örneğin Nâ'îlî, şiirinin ilk bendinde "dünyaya fitne korkusu yaydın" şeklinde bir ifade geliştirmiştir. İnce ve derin anlamlarla orijinal bir tamlama kuran Nâ'îlî, üslup açısından farklılığını ortaya koymuştur. Hevâyî'nin ilk bendine bakıldığında ise, "ekine dolu yağma korkusunu düşürdün" şeklinde bir söyleme gidilmiştir. Hevâyî, günlük hayatın sıradan bir sıkıntısına ironi ile yaklaşmış ve böylelikle çiftçinin sıkıntısını gündemine almıştır. Sonuç itibarıyla Hevâyî'nin, halkın konuşmuş olduğu dille, yerel unsurları ve sosyal temaları şiirlerinde nükteli bir şekilde ele alarak halkı eğlendirip güldürmek gibi bir amaç taşıdığı söylenebilir.

### 3.3. Hevâyî ve Tırsî ilişkisi

Hevâyî'nin takipçilerinden Tırsî'nin "neylersin" redifli bir tehzili bulunmaktadır. Bu tehzil, Bahâ'yî'nin "neylersin" redifli zemin şiirine değil de Hevâyî'nin tehziline yazılmıştır. Nitekim muhteva açısından bir tehzil olması yönüyle Hevâyî'nin şiirine daha çok benzemektedir. Ayrıca Tırsî'nin Hevâyî'nin büyük bir takipçisi oluşu, onu kendine üstat bellemesi de bu fikri desteklemektedir.

<sup>6</sup> Zehrâ Vildan Çakır'ın çalışmasında "Mâ'îli-veş" şeklinde iken mana bakımından Nâ'îlî'ye yazılan bir tehzil olduğu için "Nâ'îli-veş" kelimesi daha uygun görülmüş ve bu kullanım tercih edilmiştir.

Hevâyî'nin ve Tırsî'nin şiirleri aşağıdaki tabloda orijinal hali ile verilmiştir. Karşılaştırmalı olarak okunduğunda muhteva açısından tam bir paralellik görülmemekle birlikte, ikisinin de alaycı bir yaklaşımla birbirlerini hatırlattıkları söylenebilir.

**Tablo 3.** Hevâyî'nin tehziline Tırsî tarafından yazılan tehzil

<b>Hevâyî</b>	<b>Tırsî</b>
<b>Muhammes</b>	<b>Gazel</b>
mefâ'îlün mefâ'îlün mefâ'îlün mefâ'îlün	mefâ'îlün mefâ'îlün mefâ'îlün mefâ'îlün
<p><b>1. Bent</b></p> <p>Hirâs-ı yahçe saldın kişte ey bî-dâd neylersin Kopardın her taraftan ebr-i tûfân-zâd neylersin Tokur çün çeçlerim hep eyledin ber-bâd neylersin Tağıtdın arpa vü buğdayımı ey bâd neylersin Edip hırmen-gehim yek-ser harâb-âbâd neylersin</p> <p>(Ey zalim! Ekine dolu yağma korkusunu düşürdün ne yapıyorsun? Her taraftan tufan bulutları kopardın ne yapıyorsun? Tahıl yağınlarını (tufan) döküp saçar, hepsini mahvettin ne yapıyorsun? Ey rüzgâr! Arpa ve buğdayımı dağıttın ne yapıyorsun? Harman yerimi baştan başa virane ettin, ne yapıyorsun?)</p> <p><b>2. Bent</b></p> <p>Nazar der-bendinin gûş etmedin mi buzlu bârânın Dahî Kançı suyu'nun Kırkgeçit' de fart-ı tuğyânın Ya Aydos ovasının görmedin mi hiç tûfânın Geçersin ey çitak kıştır demezsin Çeng'e Balkan'ın Görünmezse dipiden sonra Karn-âbâd neylersin</p> <p>(Nazar geçidinin dolularını, Kırkgeçit'te Kançı Suyu'nun taşkınına iştmedin mi? Peki Aydos ovasının tufanını hiç görmedin mi? Ey Çitak! Kıştır demezsin, Balkan'ın Çeng'e geçersin. Tipiden sonra Karnâbâd görünmezse ne yapacaksın?)</p> <p><b>3. Bent</b></p> <p>Susuz bardakda eylersin bahâr-ı bî-hazân peydâ Yazıp evrâk-ı huşke kaz tüyüyle sûret-i zîbâ Ne Surnâ-zâde bu işde ne Levnî'dir sana hemtâ Güzel rengîn boyarsın otanın revzenlerin ammâ Tavanı nakşına geldikde ey üstâd neylersin</p> <p>(Kaz tüyüyle kuru yapraklara güzel suretler çizip, susuz bardakta sonbaharsız bahar meydana getirirsin. Bu işte ne Surnâzâde ne de Levnî sana denktir. Ey üstâd!</p>	<p><b>1. Beyit</b></p> <p>Bu yaz bûstânların itmiş öküz ber-bâd neylersin Zemânsuz bir dahi anı idüp âbâd neylersin</p> <p>(Öküz, bu yaz bostanlarını mahvetmiş ne yapacaksın? (Ekime) uygun olmayan bir zamanda (bostanı) abat edip ne yapacaksın?)</p> <p><b>2. Beyit</b></p> <p>Ekinciye esüp savurdugun bâd u hevâdur hep Bizüm esvâbumuz ipden idüp ey bâd neylersin</p> <p>(Ekinciye esip gürlenem hep boşu boşunadır (ekinciden istenen bâd u hevâ vergisidir). Ey rüzgâr! Bizim elbiselerimizi ipten götürüp ne yaparsın?)</p> <p><b>3. Beyit</b></p> <p>Ne reng itdi bana gör duhter-i rez bâg-ı 'âlemde Kökin kes kendicigün tutmasın ırgad neylersin</p> <p>(Dünya bahçesinde şarabın bana ne hileler ettiğine bak. (Asmanın) kökünü kendi başına kes, ırgata gerek kalmamasın, ne yapacaksın?)</p>

Odanın pencerelerini güzel parlak renklerle boyarsın  
ama sıra tavanın süslemesine geldiğinde ne yapacaksın?)

#### 4. Bent

Sovuk timura örs üstüne gönlünce çekic basdın  
Körük işe yaramaz diyü dükkân sakfına asdın  
'Acebdir tayfanın okların atdın yayların yasdın  
Su koymak gibi Gâve ocağına Kıbtıyân kasdın  
Sıma ko âhenin hep eyleyip pûlâd neylersin

(Örs üstünde soğuk demire istediğin gibi çekiç vurdun;  
körük işe yaramaz deyip dükkân tavanına astın. Ne  
garip, tayfanın oklarını attın yaylarını gevşettin.  
Kıptîlerin kötü niyetle su koyvermesi gibi Gâve'nin  
ocağına (su ver), kırma bırak, demiri hep çelik haline  
getirip ne yapacaksın?)

#### 5. Bent

Etibbâ-yı Yehûd'a oldu Kânûn tecrüben hâlâ  
Macaroğlu'nun ettin mürde iken nâmını ihyâ  
Mizâca göredir tedbîr-i şâf ü şerbetin zîrâ  
Edersin gerçi her bâsûra hukne ey levy ammâ  
Olunca 'illet-i ma'hûde mâder-zâd neylersin

(Tecrüben, Yehûd'un tabiblerine hâlâ Kânûn'dur (İbn-  
i Sinâ'nın el-Kânûn fi't-tıbb adlı eseridir).  
Macaroğlu'nun namını ölü iken canlandırdın. Zira fitil  
ve ilaç, kişinin sağlığına göredir. Ey karın ağrısı! Gerçi  
her basura şırınga edersin ama doğuştan kötü illete  
tutulunca ne yaparsın?)

#### 6. Bent

Çocukların bilirsın oyna toymadıkların çünkü  
Acırsın döğmeğe gördükçe ağladıkların çünkü  
Unudup vâlideynin adın anmadıkların çünkü  
Sokakda istemezsin aşık oynadıkların çünkü  
Ya şâkirdâmı erkenden edip âzâd neylersin

(Çocukların, oyuna doymadıklarını bildiğin için,  
ağladıklarını görünce acıyıp dövmediğin için, (oyuna  
dalıp) anne babalarının isimlerini bile hatırlamayıp  
unuttukları için, sokakta aşık oyunu oynamalarını  
istemezsin. Peki ya talebeleri erkenden serbest bırakıp  
ne edersin?)

#### 4. Beyit

Nedür fikr-i odun dirken bütün hep başuma geldi  
Yarılsa dahi başun eyleme feryâd neylersin

(Aşk düşüncesi nedir derken bütün bunlar başıma  
geldi. Başın yarılsa dahi feryat etme, ne yapacaksın?)

#### 5. Beyit

Bu şehrin germ ü serdin yel gibi çekdiklerin yoksa  
Bıyık bur dimesünler tâ sana üstâd neylersin

(Ey üstat! Bu şehrin sıcaklığına, soğuluğuna ve rüzgârına  
katlanamamışsan, sana bıyık bur (kabadayı)  
demesinler, neylersin!)

#### 6. Beyit

Yerüp öküzlik itme buzağı yahnîsini zîrâ  
Yinür bol kimyon ile pişse ber-mu'tâd neylersin

(Buzağı yahnîsini beğenmeyip öküzlük etme, zira âdet  
olduğu üzere bol kimyon ile pişirse yenir, neylersin!)

#### 7. Bent

Dükânda Nâ'îli-veş dest-gâhın pâk kurmazsın  
İversin bezr isinin alınca yağ turtmazsın  
Varıp cerr-i 'alak ahvâlini ehline sormazsın  
Hevâyî-veş mürekkebe hâvenine tokmak urmazsın  
Tekellüf ber-taraf ey kari-i üstâd neylersin (Çakır, 1998: 86).

(Dükânda Nâ'îli gibi tezgâhını temiz kurmazsın. Bezir isinin yağı alınca acele edip beklemezsin. Kan pıhtısı gibi (mürekkebi) çekip, durumunu erbabına sormazsın. Hevâyî gibi mürekkep havanına tokmak vurmazsın. Ey üstâdın okuyucuları, bu zahmete katlanmanıza gerek yok, ne yapıyorsunuz?)

#### 7. Beyit

Gürûh-ı h'âcegân içre kati kaşmersin ey Tırsî  
Bu denlü mashara şî'ri idüp inşâd neylersin (Yılmaz, 2001: 138-139).

(Ey Tırsî! Kâtipler topluluğu içinde şüphesiz sen bir soytarısın. Bu kadar maskara şîri yazıp neylersin?)

Hevâyî'nin muhammes şeklindeki tehziline Tırsî tarafından gazel şeklinde bir tehzil yazılmıştır. Nitekim Bahâî'nin zemin şîri de gazel şeklindedir. Yukarıdaki tabloda verilen iki tehzile biçim açısından bakıldığında, Hevâyî'nin bentlerle yazmış olduğu şiire, Tırsî aynı vezinle yazılmış beyitlerle karşılık vermiştir. İki şîir arasındaki söz ve ses tekrarları karşılıklı okuduklarında hemen fark edilmektedir.

Hevâyî'nin sosyal olaylar üzerine yazmış olduğu tehzilin teması Tırsî'nin tehzilinde devam etmiş ve buna ek olarak yönetime ve kurumlara sert bir eleştiri de eklenmiştir. Tırsî'nin ikinci beytinde bâd u hevâ vergisinden söz etmesi bu durum için örnek teşkil etmektedir. Bu vergi, halktan ne zaman tahsil edileceği belli olmadığı için şikâyet konusudur.

Şiirlere bakıldığında, Tırsî'nin şîiri, Hevâyî'ye göre daha mizahi ve nükteli bir anlam kazanmıştır. Şair, günlük hayatın sıradan bir sıkıntısına ironi ile yaklaşmış ve eleştiri dozunu ayarlayabilmiştir. Böylelikle Tırsî, Hevâyî'nin şîirine nükteli bir nazire yazarak bu geleneği sürdürmüştür.

#### 4. Sonuç

Çalışmada Bahâî'nin "neylersin" redifli zemin şîirinden hareketle oluşan tehziller üzerinde durulmuştur. Bahâî tarafından yazılan "neylersin" redifli gazel, Nâ'îli tarafından tahmis şeklinde tanzir edilmiştir. Bu tahmise, Hevâyî tarafından muhammes şeklinde bir tehzil yazılmıştır. Yazılan bu tehzile ise Hevâyî'nin takipçilerinden biri olan Tırsî tarafından gazel şeklinde bir tehzil kaleme alınmıştır.

Nazire benzeri şîirler arasında olan tahmis ve tehzille şairler, geleneği sürdürme görevini üstlenmişlerdir. Şairler, geleneğin bir parçası olarak mevcut olan zincire kendileri de bir halka ekleyip köklü bir geleneğin oluşmasına hizmet etmişlerdir. Yapılan bu çalışmayla nazirecilik geleneği tehzil örnekleriyle ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bahâî'nin, gazel nazım şekliyle âşıkane bir üslupla yazmış olduğu "neylersin" redifli şîiri, Hevâyî'de her ne kadar şekil ve tür değişikliğine uğramışsa da yine burada geleneği devam ettirme gayreti söz konusudur. Bahâî ve Nâ'îli'de var olan ciddiyet, Hevâyî ve Tırsî'de mizahi bir üsluba dönmüştür.

Birbirlerini model alan bu şairlerin şîirlerinde, söz ve ses tekrarları, vezin, kafiye ve redifin yanı sıra, tamlamalar vb. unsurlar tablolar yardımı ile karşılaştırılmış ve çalışmada bunlara değinilmiştir. Sonuç itibarıyla nazire benzeri şîirler arasında olan tehzil, özünde her ne kadar mizahi bir nitelik taşısa da bir

etkilenme ve etkileme sonucunda oluştuğundan köklü bir gelenek olan nazirecilik geleneğinin sürdürücüsü olması bakımından önem arz etmektedir.

### Kaynakça

- Abdülkadiroğlu, A. (1985). *İsmail Belîğ Nuhbetü'l-Âsâr Li-Zeyli Zübdetü'l-Eş'âr*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayını.
- Batıslam, H. D. (2013). Dîvân Edebiyatında Latife ve Hezl. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22/1, 229-242.
- Bektaş, E. (2008). Nâbî'nin "Bu" Redifli Gazeline Urfalı Şairler Tarafından Yapılan Tahmis ve Yazılan Nazireler. *Gazi Türkiyat*, 3, 51-66.
- Çakır, Z. V. (1998). *Hevâyî (Abdurrahman, Kubûrî-zâde) Dîvânı'nın Tenkidli Metni ve İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Çatalkaya, G. K. (2012). Fuzûlî Gazellerine Yazılan Tahmis ve Nazireler (F. Seyidov). *Dîvân Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 8, 147-155.
- Çiftçi, Ö. (2017). *Fatîm Tezkiresi (Hâtimetü'l-Eşâr)*. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü Yayınları. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55976.fatin-tezkiresi-pdf.pdf?o> (09.06.2023).
- Demir, H. (2020). Niğâr Hanım'ın "Feryâd" Adlı Gazeline Yazılan Nazireler. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29/2, 73-83.
- Devellioğlu, F. (2002). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi.
- Dilçin, C. (2000). *Örneklerle Türk Şiir Bilgisi*. Ankara: TDK.
- Erdem, S. (1994). *Râmiz ve Âdâb-ı Zurafâ'sı: İnceleme-Tenkidli Metin-İndeks-Sözlük*. Ankara: AKM Yay.
- Gültekin, İ. (2013). Nazire Geleneğinden Metinlerarasılığa Üç Şiirin Söyledikleri. *Turkish Studies*, 8/1, 1511-1537.
- İpekten, H. (2019). *Nâ'îli-i Kadîm Dîvân*. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü Yayınları. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/67155.naili-i-kadim-divanipdf.pdf?o> (24.12.2022).
- Kutlar Oğuz, F. S., Çakır, M. ve Koncu, H. (hzl.) (2017). *Kâfile-i Şu'arâ*. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü Yayınları. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56163.mehmed-tevfik-kafile-i-su39arapdf.pdf?o> (10.06.2023).
- Kalpahlı, M. (2006). Osmanlı Şiir Akademisi: Nazire. *Türk Edebiyatı Tarihi*, 2, 133-137.
- Köksal, M. F. (2018). *Sana Benzer Güzel Olmaz (Dîvân Şiirinde Nazire)*. İstanbul: Büyüyenay Yayınları.
- Kubbealtı Lugatı. <http://lugatim.com/s/TEHZİL> erişim tarihi: 24.12.2022.
- Pala, İ. (2018). *Ansiklopedik Dîvân Şiiri Sözlüğü*. İstanbul: Kapı Yay.
- TDK. (1998). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.
- Uludağ, E. (1992). *Şeyhülislâm Bahayî Dîvânı*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Uludağ, E. (2013). "BAHÂÎ, Şeyhülislam Bahâyî, Azîz-zâde, Mehmed Efendi (d. 1010/1601 - ö. 1064/1654) divan şairi (Dîvân/Yazılı Edebiyat / 17. Yüzyıl / Anadolu-Osmanlı-Türkiye)". <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/bahayi-mehmed-efendi> (24.12.2022).
- Yıldırım, S. (2004). *Dîvân Edebiyatında Nazirecilik Geleneği ve Hevâyî'nin Nazirelerden Oluşan Dîvânı*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yılmaz, K. (2001). *Güftî ve Teşrîfâtü's-Şu'arâsı*. Ankara: AKM Yay.

- Yılmaz, K. (2001). *İbrahim Tırsî ve Dîvân'ı İnceleme-Tenkidli Metin-Sözlük*. (Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Zavotçu, G. (2017). *Rızâ Tezkiresi*. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü Yayınları. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/73320,riza-tezkiresi2020pdf.pdf?0> (10.06.2023).

### 39. Korku sinemasında uyuşmaları aşmak: *Kapan (Get Out-Jordan Peele-2017)* filminde türsel karakterler ve ötekinin temsili

Nuray Hilal TUĞAN<sup>1</sup>

**APA:** Tuğan, N. H. (2023). Korku sinemasında uyuşmaları aşmak: *Kapan (Get Out-Jordan Peele-2017)* filminde türsel karakterler ve ötekinin temsili. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 692-713. DOI: 10.29000/rumelide.1316215.

#### Öz

Ticari ve popüler sinemayı tanımlamak için kullanılan temel kategorilerden biri olan tür sinemasında ötekinin temsili daima tartışılabilir olmuştur. Temel olarak kişinin kendisinden farklı olana gönderme yapan öteki kavramı farklı etnik gruplardan, cinsel kimliklere azınlık gruplardan farklı kültürlere kadar çok geniş bir yelpazede farklılığı tanımlamak için kullanılmaktadır. Bu çalışmada tür sinemasının en uzun soluklu temel kategorilerinden biri olan korku sinemasında öteki kavramının nasıl kurulduğu Jordan Peele'in 2017 yapımı *Kapan (Get Out)* filmi üzerinden çözümlenmiştir. Korku türünün tarihine bakıldığında bu anlatıların ana karakterlerinin, öteki olarak kurulan hayaletler, vampirler, canavarlar, katiller gibi antagonistlerin eylemlerine karşı koyan protagonistler olduğu görülmekte, bu protagonistlerin ise çoğunlukla beyaz karakterlerden seçildiği anlaşılmaktadır. Popüler sinema söz konusu olduğunda özellikle siyahi karakterlerin temsiline oldukça sorunlu olduğu uzun zamandır bilinmektedir. Bu açıdan yaklaşıldığında filmin korku sinemasının tarihsel süreçte seyirci, endüstri ve filmler arasındaki ilişkiden doğan uyuşmalarını revize etmesi bakımından yenilikçi bir korku filmi olduğu görülmüştür. Yenilikçi korku filmlerinde türün farklı örneklerinde öteki olarak konumlandırılan şeytan, hayalet, vampir ya da yaratık gibi karakterlerin halihazırda sistemin aşırı normal yanlarının abartılması olarak sunulduğu, bu yolla da öteki kavramını sorunsallaştırdığı görülmektedir. *Kapan (Get Out-2017)* filmi siyahi bir karakterin anlatıyı sürdüren protagonist olarak sunulması, siyahi karakterin anlatının sonunda hayatta kalabilmesi, beyaz karakterlerin ise antagonist olarak anlatıda yer alması anlamında türün basmakalıp yargılara dayanan uyuşmalarını kırarak, siyahi temsili ve özellikle tematik uyuşmalar açısından yenilikçi bir bakış açısı ortaya koymaktadır. Çalışmada film türsel eleştiri yöntemi ile çözümlenmiş ve filmin türün tematik kodlarını yeniden yorumlayarak korku türüne özgün bir yaklaşım ortaya koyduğu belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Korku sineması, tür sineması, stereotipler, yenilikçi korku filmleri, tür uyuşmaları

### Breaking conventions in horror cinema: Genre characters and representation of the other in *Get Out* (Jordan Peele-2017)

#### Abstract

The representation of the other in genre cinema, has always been controversial. The concept of the other, which basically refers to what is different from oneself, is used to describe a wide range of differences from different ethnic groups, sexual identities, minority groups to different cultures. In this study, how the concept of the other is established in horror cinema, which is one of the longest-

<sup>1</sup> Doç. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Radyo, Televizyon ve Sinema, (Ankara, Türkiye), nuray.tugan@hbv.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9184-6241 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 07.04.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316215]



running basic categories of genre cinema, is analyzed through Jordan Peele's 2017 *Get Out*. When we look at the history of the horror genre, it is seen that the main characters of these narratives are protagonists who oppose the actions of antagonists such as ghosts, vampires, monsters, killers, who are established as other, and it is understood that these protagonists are mostly chosen from white characters. It has long been known that the representation of black characters is particularly problematic when it comes to popular cinema. From this point of view, it has been seen that the film is a "progressive" horror film in terms of revising the traditions and conventions of the horror genre from the past to the present. Progressive horror films problematize the concept of the other and present it as an exaggeration of figures such as monsters, ghosts or creatures positioned as the other, and the extreme normal aspects of the existing order or system. *Get Out* (2017) breaks the stereotypical conventions of the genre in the sense that a black character is presented as the protagonist who continues the narrative, the black character survives at the end of the narrative, and the white characters take place in the narrative as antagonists, and it is an innovative perspective in terms of black representation and especially thematic conventions. In the study, the film was analyzed with the method of genre criticism and it was determined that the film presented a unique approach to the horror genre by reinterpreting the thematic codes of the genre.

**Keywords:** Horror cinema, genre cinema, stereotypes, progressive horror movies, genre conventions

## Giriş

2020 yılında HBO Max, siyahi karakterlerin temsil şekli nedeniyle eleştirilen Victor Fleming'in ynetmenliğini yaptığı *Rzgar Gibi Geçti* (Gone With The Wind-1939) filmini içerik kütüphanesinden çıkardığını açıklamıştır. *Rüzgar Gibi Geçti* filmindeki sorunlu temsil pratiklerini yeniden gündeme taşıyan *12 Yıllık Esaret* (12 Years a Slave-2013) filminin Oscar dll senaristi John Ridley, filmin Amerika'nın Güney eyaletlerinde köleliğin yasal olduğu yıllardaki kültürel yapının bir güzellemesi olduğunu vurgulayarak, filmin köleliğin dehşetini tamamen görmezden geldiği gibi siyahlara dair en acı verici basmakalıp tasvirleri sürdürdüğünü ifade etmiştir (Tan, 2020). Hollywood sinemasında ötekinin temsilinin başlangıcından itibaren sorunlu olması dolayısıyla Jordan Peele gibi siyahi yönetmenlerin filmlerinde siyahilerin temsili, taşıdığı eşitlikçi ve ayrımcılık karşıtı söylem açısından büyük bir potansiyele sahiptir. Bu anlamda özellikle tür sineması farklı etnik grupların ve toplumsal cinsiyetin temsili, egemen değer ve ideolojilerin savunulması gibi yönlerden uzun zamandır eleştirilmektedir. Ryan ve Kellner (1997) Hollywood sinemasının meşrulaştırdığı geleneksel değerlerin, egemen kurumların ve ideolojinin bireycilik, kapitalizm, ataerkillik ve ırkçılık üzerine kurulu olduğunu ifade etmektedir. Bu değerlerin olumlandığı ve kapitalizm, ırkçılık gibi ideolojilerin aşılandığı türlerin başında ise korku filmleri gelmektedir.

Popüler kültür ürünlerinin kültür endüstrisi içerisinde konumlandırılıp, en çok eleştirdiği türlerden biri olan korku sineması buna rağmen sinemanın hem çok ilgi gören hem de en uzun soluklu film türlerinden biri olarak tüm dünyada seyircinin en çok tercih ettiği belirli filmlerin başında gelmektedir. Tüm eleştirilere rağmen türün ağdaş değerlendirmelerinde özellikle toplumsal endişeleri ve çatışmaları yatıştırma işlevi açısından büyük bir potansiyel taşıdığı görülmüştür. Türü iki yönüyle de değerlendiren Wood (1997a) ise korku sinemasını insanlığın kolektif karabasanları olarak analiz ederek, tür sinemasının da içerisinde yer aldığı seyirlik eğlencelerin işlevlerinin izleyiciyi eğlendirmek ve izleyicinin bilincini kısmen uyulaştırmak olduğunu ifade etmektedir. Bu açıdan yaklaşıldığında Hollywood filmlerini sadece fantezi olarak ele almak bu filmlerin seyircinin bilinçaltına ittiği gerilimleri ve bu gerilimleri

çözmek için bilincin kaldıramayacağı radikal yollardan çözümlene çabalarını görmezden gelme riskini taşımaktadır. Bundan dolayı yüzeysel bir yaklaşımla zararsız olarak değerlendirilen bazı korku filmleri, temasını toplumsal eleştiri üzerine kuran filmlerden daha esash bir eleştiri potansiyeli taşıyabilmektedir. Böylece popüler tür sineması filmlerin yaratıcılarının kişisel dünya görüşü, kaygıları ya da bakış açısının birer yansıması olarak ele alınabileceği gibi, bunun yanı sıra izleyicinin ortaklaşa paylaştığı rüyalar şeklinde de değerlendirilebilmektedir. Yukarıda ifade edilen esash eleştirel potansiyel ise bu filmlerde yer alan farklı etnik grupların, alternatif ideolojilerin ve toplumsal cinsiyetin temsilinde ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde sinemanın en eski türlerinden biri olarak kabul edilen korku türünü toplumun müşterek korku ve endişelerinden yola çıkarak, söz konusu korkuları öteki<sup>2</sup> kavramı üzerinden temsil eden bir film türü olarak tanımlamak mümkündür.

Genel bağlamda kişinin kendisinden farklı olanı, 'yabancı' olarak kuran "öteki" kavramı, bu inşa biçimine zıt şekilde kişinin kimliğini yaratabilmesi, bunun yanı sıra kendisini toplumsal ve kültürel olarak konumlandırması, benzer şekilde bireyin kendisini anlamlandırabilmesi, dünyadaki yerini tanıyarak kişiliğini oluşturabilmesi için zorunlu olarak ihtiyaç duyulan bir kimlik yaratma mekanizmasının en önemli parçalarından biri olarak işlev görmektedir. Ancak Sözen'e (1999) göre, bu ilişkide merkezde olan 'ben/biz' olumlu yönde sahip olunması gerekenler açısından "varların", 'sen/öteki' ise merkezin sahip olduklarına sahip olamama açısından "yokların" mekânı olarak kurulmaktadır. Daha önemlisi, ben/biz-sen/öteki ilişkisi her durumda bir güç/iktidar ilişkisi olarak işlemektedir. Tür sineması bağlamında ele alındığında Assamull (2022) siyahi karakterlerin, genel olarak tarihsel süreçte film endüstrisinde olumsuz bir şekilde tasvir edildiğini, ancak özellikle korku filmlerinin bu yanılgıya öncülük ederek, siyahlığın kötü, zarar görmüş veya 'Öteki' olarak tasvir edilmesini sağladığını belirtmektedir. Ancak bu noktada film türlerinin toplumsal ve kültürel bağlamdan kopuk ele alınamayacağını ve tarihsel, toplumsal ve kültürel değişimlerden etkilenen tür filmlerinin kendilerini yenilemekte, uyuşmalarını esnetmekte ve genişletmekte oldukça hızlı davrandığını söylemek mümkündür. Ryan ve Kellner (1997) da farklı tarihsel dönemlerde ortaya çıkmış filmler arasında kaçınılmaz olarak ayrımlar bulunduğunu ve filmlerin farklı toplumsal koşullarda benimsediği kendilerine has çok sayıda farklı söylem ve temsil biçimlerinin bulunduğuna dikkat çekmektedir. Bu bağlamda incelendiğinde korku sinemasının onar yıllık dönemlerde, toplumsal, politik ve kültürel gelişmelerden etkilenerek farklı temsil stratejileri benimsediği görülmektedir. Ancak istikrarlı bir biçimde özellikle farklı etnik grupların temsili açısından sorunlu bir görünüm arz eden Hollywood sinemasının aynı dönemde peşpeşe filmler üreten siyahi yönetmenlerin etkisiyle bu temsil biçimlerindeki ırkçılığı daha fazla dillendiren ve yeni temsil biçimlerinin ortaya çıkmasını sağlayan örneklerle birlikte büyük bir dönüşüm geçirdiği anlaşılmaktadır. 2017 yapımı *Kapan* (*Get Out*) filmini de söz konusu yenilikçi ve eleştirel yaklaşımın en çok ses getiren örneklerinden biri olarak okumak mümkündür. Gösterime girdiği dönemde gerek kamuoyunda yarattığı etki gerekse tür sinemasında nadir olarak görülen Akademi adaylıkları alması filmin etkisinin ve yenilikçi yaklaşımının gücünün bir göstergesi olarak değerlendirmek mümkündür<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Wood'a göre (1997a:72) ataerkil sinemada kadın, proletarya, başka kültürler, etnik gruplar, alternatif ideolojiler ve farklı cinsel kimlikler öteki olarak konumlandırılmaktadır. Ataerkil ideolojinin benimseyemediği ya da korktuğu tüm duygular, düşünce, güdü ve dürtüler diğer bir ifade ile ataerkil ideolojinin reddederek bastırmaya çalıştığı her şey ötekidir.

<sup>3</sup> Makalenin örnekleminde yer almamakla birlikte *Kapan* (2017) filminin başarısının ardından peşpeşe çekilen *Antebellum* (2020), *Lovecraft Country* (2020), *Bad Hair* (2020) ve *Şeker Adamın Laneti* (2021) gibi siyahi yönetmenler tarafından yönetilen ve siyahilerin ana karakter olarak yer aldığı dizi ve filmleri Lambe'ye (2020) göre Amerika'da siyahi olmanın gerçek hayattaki dehşetleriyle yüzleşme, kurumsallaşmış ırkçılık ve beyaz üstünlüğü meselelerini doğrudan ele alma ve siyahilere yönelik şiddet eylemlerinin (George Floyd cinayeti) ateşlediği kültürel hesaplaşmanın ortasında daha da güncel hissettirme aciliyetinin bir göstergesi olarak ele almak mümkündür.

Çalışmada *Kapan (Get Out-2017)* filmi Özden'in (2004) tür filmi eleştirisi için ortaya koyduğu; kültürel dışavurum, anlatı yapısı, çatışma, türsel karakterler, görsel betimleme başlıklı analiz kategorilerine dayandırılarak oluşturulan, ancak seyirci ve film arasındaki ilişkiye duyarlı bir yaklaşımla çözümlenmiştir. Buna göre film Film Stili, Endüstriyel Bağlam ve Toplumsal Bağlam olmak üzere üç ana analiz kategorisi ve bu kategorilerin alt başlıklarından oluşan bir çözümlenme yöntemi ile incelenmiş, özellikle siyahi temsili açasından muhafazakar örneklerinden farklı temsil stratejilerinin ortaya konulması ve korku sinemasının uylaşımları açasından yenilikçi yönlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öncelikle korku sinemasının biçimsel ve tematik uylaşımları ortaya konulmuş, ardından analiz kısmında film yukarıda ifade edilen yaklaşımla analiz edilmiştir.

### Korku sinemasının temel uylaşımları

Seyirci ve film arasındaki ilişkiyi belirleyen temel unsurlardan biri olan uylaşım kavramını "bir gelenek veya belirli bir kültür içinde yaygın olarak kabul edilen ve anlaşılan sanatsal bir uygulama, süreç veya araç" olarak ifade eden Sikov (2010, s. 145), film çalışmalarında uylaşımların tükenmiş klişeler olarak değil, bir iletişim sisteminin temel ve değerli parçaları, geniş olarak paylaşılan bir fikirler ağının anlamlı bileşenleri olarak görüldüğünü vurgulamaktadır. Tür uylaşımları ise belirli türlerde yaygın olarak kullanılan öğeler, temalar, konular, mecazlar, karakterler, durumlar ve olay örgüsü olarak ifade edilmektedir. Bu anlamda tür uylaşımları, belirli hikayeleri oldukları tür yapan temel unsurları içermektedir. Bu nedenle, bir türün kuralları, söz konusu türleri oluşturmak ve tanımlamak için kullanıldıkları için belirli öğelerden oluşmaktadır (Abreu, 2022). Tür sinemasının uylaşımları çoğunlukla anlatı yapısı, türün karakter stoğu, kostüm-makyaj, mekan, aydınlatma gibi görsel malzemesini (ikonografi) içermektedir. Söz konusu bu uylaşımlar seyirci ve tür arasındaki uzun soluklu ilişkinin sonucu olarak ortaya çıkmış ve belirli türlerin belirli izleyici kitlesinin filmi tercih ettiğinde hangi hikayeyi, hangi karakterlerle, hangi mekan içerisinde izleyeceğine dair bir beklenti oluşmasını sağlamıştır.

Uylaşımları biçimsel ve tematik olmak üzere iki kategoride ele alan Ryan ve Kellner (1997), temsil göreneklerinin filmlerde iki yönde işlediğini, bu bağlamda konu ve biçim olmak üzere iki ana kategoride yer aldığını belirtmektedir.

Biçimsel Görenekler	Tematik Görenekler
Anlatının kapalılığı	Eril kahramanlık serüvenleri
Görüntünün sürekliliği	Romantizm arayışı
Dönüşsüz kamera işleyişi	Kadın melodramı
Karakterle özdeşleşme	Kurtarıcı şiddet öyküleri
Dikizcilik yolula nesneleştirme	Irka ve suçla ilişkin klişeler
Ardışık düzenleme	
Anlatıda nedensellik mantığı	
Dramatik güdüleme	
Çerçeve uyumu	

Ryan ve Kellner'dan (1997) uyarlanmıştır.

Korku sineması biçimsel ve tematik uyuşmalar açısından incelendiğinde özellikle muhafazakar örneklerinde yukarıda sıralanan temel temsil görenekleri yer almakla birlikte, türün kendine has, ayırt edici uyuşmalarının da bulunduğunu ifade etmek mümkündür. Korku türünü diğer türlerden ayıran bu temel özellikler karanlık korkusunun sömürüldüğü düşük düzeyli aydınlatma, şiddet içeren sahnelerde kullanılan görsel efektler, tekensiz mekanlar, perili evler, seri katiller, anlatının sonunda hayatta kalmayı başaran masum karakter, hayalet, şeytan gibi doğüstü varlıklar, anlatının düzen-düzenin bozulması ve düzenin yeniden tahsisi şeklinde ilerleyen neden-sonuç mantığı gibi türün müdavimlerinin aşına olduğu ve onlar tarafından hemen tanınabilen unsurlar olarak sayılabilmektedir.

Korku sinemasını diğer türlerden ayıran temel niteliklerinden biri bu filmlerin ulusal sinema ile kurduğu ilişkidir. Diğer bir ifadeyle sinemada korku türü sadece Hollywood sinemasında üretilmeyip, özellikle Avrupa sinemasının da bu türün ortaya çıkmasında büyük katkısının olduğu görülmektedir. Bu açıdan yaklaşıldığında korku türünün tarihsel bağlamı Alman Dışavurumcu sinemasının ortaya çıkışıyla eşleştirilebilmektedir. Bununla birlikte Hollywood sinemasında özellikle 1930'lu yıllarda peşpeşe birçok korku filmi üretilmiş, bu filmler ise korku sinemasının ilerleyişine önemli katkılarda bulunmuştur. Sinemada korku türü endüstriyel açıdan değerini özellikle 70'li yıllarda büyük gelir elde eden ve korku türünün klasikleri arasına girmiş William Friedkin tarafından yönetilen *Şeytan* (*The Exorcist*, William Friedkin, 1973) ve Steven Spielberg'in yönetmenliğini yaptığı *Jaws* (Steven Spielberg, 1975) filmleriyle ortaya koymuştur (Abisel, 1999). Korku türünün ideolojik potansiyeli bu ilginin temel kaynaklarından birini oluşturmaktadır. Bu türün anlatı yapısında çatışmanın somutlaştığı karakterler olarak sunulan canavar, hayalet, seri katil, kurt adam, vampir gibi türsel karakterler aynı zamanda bu ideolojinin de metonomi aracılığıyla yansıtılmasını sağlamıştır. Korku türünün seyirciyle kurduğu özel ilişki ise bu filmlerin analizinde kullanılan temel çıkış noktalarından birini oluşturmaktadır. Bu bağlamda korku filmleri seyircide kasıtlı olarak uyandırılmak istenen duygular üzerine inşa edildiğinden, bu tür bir duyguyu hissettirebilmek için özel olarak tasarlanmaktadır.

Sinemada korku türünün ölümün muhtemel her çeşit halini ve çarpıtılışını göstererek ölümün basit, doğal bir gerçeklik olarak görülmesini kolaylaştırdığını belirten Oskay (1994), bu filmlerin böylece çocukluktan itibaren hissedilmeye başlanılan ölüm korkusunun hafifletilmesine yardım ettiğini ifade etmektedir. Bu açıdan yaklaşıldığında korku türünün çoğunlukla seyirci ve filmin seyircide yaratmaya çalıştığı hissiyat üzerinden tanımlandığı görülmektedir. Korku filmlerine dair analizlerin daha çok türe ait filmlerin izleyicileri etkileme biçimleri üzerine yoğunlaşmasının sebeplerinden biri seyirci ve sinema filmleri arasındaki ilişkinin kurucu unsurlarından biri olan katarsis kavramından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda Abisel (1999) günümüz toplumlarında farklı kültürel süreçler aracılığıyla hem mevcut korku ve endişelere yenilerinin eklendiğini hem de söz konusu bu korku ve endişeleri bastırarak toplumsal ve kültürel ihtiyaç, dilekler ve karşıtlıkların korku türünün karakterleriyle sağlanan özdeşleşmeler vasıtasıyla kimseye zarar vermeden ifade edilme ve yüzleşme olanağı bulunduğunu ifade ederek, bu filmlerde sunulan felaket metaforunun endişelerin gerçek biçimlerinden kaçınma konusunda seyirciye yardımcı olduğu ve bu şekilde bir kaçış yolu sağladığını belirtmektedir. Seyirci ve film arasındaki ilişkiyi belirleyen temel unsurlardan bir diğeri filmin anlatı yapısıdır. Seyirci filmde anlatılan öykü ile bu öykünün öğelerinin düzenleniş biçimi aracılığıyla ilişki kurmakta ve filmin kurmaca dünyasına katılmaktadır.

## Anlatı yapısı

Anlatı “mantıksal olarak birbiriyle bağlantılı, zaman içinde gerçekleşen ve tutarlı bir konuyla bir bütün haline bağlanan iki ya da daha fazla olayın nakledilmesi” (Mutlu, 1998, s. 41), olarak tanımlanırken, anlatıların temel özellikleri Barthes (2005) tarafından aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

1. Yerkürede sınırsız sayıda anlatı bulunmaktadır.
2. Yerkürede çok fazla tür bulunmaktadır ve bu türler tözlere dağılmıştır.
3. Anlatının dayanağı, eklemli dil (sözlü ya da yazılı), görüntü (durağan ya da devingen) el-kol-baş hareketi ve bütün bu tözlerin düzenli bir karışımından oluşabilmektedir.
4. Anlatı mit, efsane, fabl, masal, uzun öykü, destan, hikâye, dram, pandomim, vitray, sinema, çizgi roman, gazete haberi, konuşma gibi farklı biçimlerde yer almaktadır.
5. Anlatı tüm zamanlarda, tüm yerlerde ve farklı toplumlarda bulunmaktadır.
6. Anlatı insanlık tarihinin kendisiyle başlamaktadır, bu nedenle anlatısı olmayan bir halk bulunmamakta ve bu anlatılar farklı kültürlerdeki insanlar tarafından ortaklaşa paylaşılmaktadır.

Anlatının tarihselliği ve evrenselliği bu şekilde ifade edildikten sonra sinema filmlerinde anlatı yapısının öykü ve olay örgüsü olmak üzere iki temel kavramdan oluştuğunu ifade etmek gerekmektedir. Öykü filmde anlatılan hikayenin kronolojik ilerlemesini içerirken, olay örgüsü zaman, mekan, karakterler gibi öykü öğelerinin belirli bir mantık ve neden-sonuç ilişkisi gözetecek şekilde düzenlenmesini içermektedir.

Abisel (2005) sinema filmlerinin anlatısının öykü ve söylem olmak üzere iki bölümden oluştuğunu ifade ederek, öykünün olayları, karakterleri, çevresel özellikleri (mekân) kapsarken, söylemin ise; olay örgüsü, zaman, kurgu, ses, mizansen ve sinematografik araçlar aracılığıyla öykünün ifade edilmesini içerdiğini belirtmektedir. Bu açıdan yaklaşıldığında öykü ve söylem düzeyinin sırasıyla dramatik düzey ve teknik düzeye karşılık geldiği görülmektedir (Oluk, 2008). Korku sineması açısından yaklaşıldığında söylem ya da olay örgüsünün düzen, düzenin bozulması ve düzenin tahsisi şeklinde bir sıralamayı takip ettiğini ve muhafazakar örneklerde düzenin tahsisinin egemen değerleri yansıtırken, yenilikçi örneklerde egemen değerlerin tartışmaya açıldığını söylemek mümkündür.

Anlatının çalışma prensipleri ve yapısal özelliklerini ortaya koyan analizlerini edebiyat kuramı üzerine dersler verdiği sırada geliştiren Todorov, ilerleyen tarihsel süreçte özellikle yetmişler ve seksenlerde ele aldığı analizlerde kategorize ettiği belirli ilkeleri baz almıştır. Buna göre Todorov’un ortaya koyduğu temel anlatı ilkelerinden biri Aristoteles’in yapı anlayışına dayandırdığı üç unsurla başlamaktadır (Edgar-Hunt, Marland ve Rawle, 2012) :

*Denge (başlangıç) Dengenin bozulması (orta) Dengenin yeniden sağlanması (son)*

Yukarıda belirtilen söz konusu yapı esasen giriş, gelişme, doruk nokta ve sonuç şeklinde ilerleyen klasik anlatı yapısıyla benzer bir sıralamayı takip etmektedir. Bu öykü anlatma biçiminde, anlatının giriş kısmında öykünün temel unsurları açıklanmakta, anlatının çatışması kurulmaktadır. Çatışmayı var olan dengenin bozulması olarak ifade eden Güçhan (1999) dengenin yeniden tahsis edilmesinde baştaki denge halinin birebir aynısına dönülmediğini, kurulan dengenin yeni bir düzen haline işaret ettiğini vurgulamaktadır. Anlatının gelişme aşamasında ise olay örgüsü geliştirilmekte, olaylar izleyicinin merak duygusunu ayakta tutacak biçimde düzenlenmektedir. Bu aşamada çoğunlukla ana karakter önüne çıkartılan tüm engelleri aşarak, başlangıçta dağılan düzeni eski haline döndürmeye uğraşmaktadır. Çatışmanın çözüldüğü doruk noktadan sonra sonuçta ise anlatının başındaki denge hali

birebir aynı olmamakla birlikte yeniden kurulmakta ve düzen tahsis edilmektedir. Düzenin tahsisi anlatının kapalılığına hizmet etmekle birlikte izleyicinin filmle kurduğu tatmin ilişkisine olumlu anlamda etki etmektedir. Geleneksel dramatik yapının neden-sonuç ilişkisine dayalı bu anlatı yapısı Todorov'un anlatının ana unsurlarından olan olay örgüsü içindeki neden-sonuç ilişkisine dayalı modeline çok benzemektedir.

Buna göre bir anlatının geçmesi gereken beş aşama vardır (Yaren, 2016):

1. Denge durumu (bu durum iyi kötü ya da nötr olabilir)
2. Bir olay dengeyi bozar (karakter ya da eylem)
3. Kahraman dengenin bozulduğunu fark eder.
4. Kahraman bozulan dengeyi yerine getirmeye uğraşır.
5. Denge yeniden kurulur ancak neden sonuç ilişkisine dayalı değişimler (yine iyi, kötü ya da nötr olabilir) sonucunda, aslında kurulan yeni bir dengedir.

Söz konusu formülasyonda dengenin bozulmasının anlatı karakterlerinin tercihleri ve eylemlerinden kaynaklandığı görülmektedir. Bu anlamda tür sineması karakterin eylemleri üzerine kurulu bir anlatı yapısı inşa ettiğinden belirli türlerdeki belirli karakterlerin olay örgüsünde yer alma biçimleri anlatının gidişatını da belirlemektedir. Türsel karakterlerin anlatıdaki işlevi yalnızca olay örgüsü düzeyinde işlememekte, özdeşleşme mekanizması aracılığıyla seyircinin öykü evrenine katılımını da sağlamaktadır.

### **Türsel karakterler ve çatışma**

Film anlatısının temel öğelerinden biri olan çatışma kavramı çoğunlukla karaktere özgü olarak inşa edilmekte, bu sebeple karakterin motivasyonundan ortaya çıkmaktadır. Anlatıyı ilerleten, onu yönlendiren ve film öyküsünün ana temasını ortaya koyarak somutlaştıran bir zıtlıklar ağı olarak tanımlanabilecek olan çatışma kavramı film karakterleri aracılığıyla somutlaştırılmaktadır. Örneğin insanlık tarihi kadar eski olan iyi ve kötünün çatışması protagonist ve antagonist arasındaki mücadelede görünür olmaktadır. Türsel karakterler ise belirli türlere özgü ve o türü diğerlerinden ayıran temel farklardan biri olarak söz konusu türün ayırt edici yönlerinden biri olarak ele alınmaktadır.

Özden (1998) türsel karakterlerin türsel yapıların barındırdıkları karakterlerden oluşan, "karakterler deposu" olarak da adlandırılabilceğini ifade ederek, söz konusu bu karakterler topluluğu olmaksızın tür filmlerinin en temel işlevlerinden biri olan kültürel dışavurumun gerçekleştirilmesinin mümkün olmayacağını vurgulamaktadır. Buna göre türsel karakterler türlerin ele aldıkları çatışmaların simgeleştirilmelerine olanak tanıyarak anlambilimsel öğeleri tedarik eden bir figürleştirme alanı sunmaktadır. Dolayısıyla bu açıdan ele alındığında türsel karakterler tür filmlerinin teşhis edilmeleri ve değerlendirilmeleri yönünden temel bir ölçüt sağlamaktadır.

Korku sinemasında mekanlar gibi karakterler ve kahramanların da çeşitliliğini vurgulayan Abisel'e (1999) göre korku filmlerinde kahraman, canavar ve kurban üçlemesi önemli bir yapısal niteliktir ve bu üç figür arasındaki özel ilişki dolayısıyla birbirleri yerine temsil edilebilmektedir. Diğer bir ifadeyle canavar filmin kahramanına ya da kurban canavara dönüşebilmekte, böylece canavarı kurban

edebilmektedir. Kahraman ise bu üçlemede çoğunlukla kurban konumunda bulunmaktadır. Türsel karakterlerin bu anlamda bir diğer temel işlevi çatışmanın somutlaştırılması vasıtasıyla kültürel dışavurumu sağlamasıdır.

Korku sinemasında ötekinin kurulma biçiminin iki yönlü doğasına vurgu yapan Wood (1997b), bu kavramdan başlayarak hem korku filmlerinin analiz edilebildiğini hem de korku türünün toplumsal ve kültürel anlamlandırma pratiklerinin de ortaya konulmasının sağlandığını belirtmektedir. Bununla birlikte bastırma mekanizması ve ötekileştirme aracılığıyla korku türüne ait örnekler muhafazakarlık ve yenilikçilik açısından sınıflandırılabilir. Kültürel ve ideolojik bakımdan yenilikçi olan korku filmleri öteki kavramını ele alış şekline göre tutucu korku filmlerinden ayrılmaktadır. Söz konusu ayrımın temel ölçütü ötekinin ele alınma, sunulma ve temsil edilme şekline kaynaklanmaktadır.

Muhafazakar Korku Filmleri	Yenilikçi Korku Filmleri
Muhafazakar korku filmlerinde canavar olarak konumlandırılan öteki daima kötücül olarak temsil edilmektedir.	Yenilikçi korku filmleri şeytanlaştırılan öteki kavramını sorgulamakta, bu temsil biçimine meydan okumaktadır. Söz konusu kategorideki filmler izleyicinin canavar olarak konumlandırılan ötekine sempati duymasına müsaade etmektedir.
Muhafazakar korku filmlerinde dini unsurlar pozitif nitelikler üzerinden tanımlanmakta ve söz konusu dini unsurlara filmin anlatı yapısı ve ikonografisinde geniş yer verilmektedir.	Yenilikçi korku filmlerinde öteki egemen sistemin ya da statükonun ölçüsüzce abartılan olağan yanlarının bir parçası olarak ele alınmaktadır. Bu filmlerde dini unsurlar güven tazeleyici pozitif unsurlar olarak ele alınmamaktadır.
Muhafazakar korku filmlerinde öteki insani özelliklerden arındırılarak sunulmaktadır. Bu filmlerin muhafazakar yapısı ötekinin seyircinin özdeşlik kuramayacağı kötücül özelliklere sahip canavarlar olarak kurulmasına bağlı olmaktadır.	Yenilikçi korku filmlerinde öteki izleyiciye dışlanmışlık ve yalnızlık duygularını hatırlatacak biçimde temsil edilmekte ve canavarlaştırılan ötekinin bu özelliklere sahip olmasının anlaşılmasına vurgu yapılmaktadır.
Muhafazakar korku filmlerinde cinsellik bir korku ve dehşet unsuru olarak anlatıda yer almaktadır.	

Wood'dan (1997b) uyarlanmıştır.

Türsel karakterlerin filmde ele alınma biçimi anlatının temel unsurlarından biri olmakla birlikte, söz konusu karakterler filmin görsel malzemesinin de bir parçasıdır. Sinema filmleri görsel birer medyum olduğundan bu metinlerde türsel karakterler aynı zamanda belirli görsel özelliklere sahip öğeler olarak da var olmaktadır. Tür filmleri söz konusu olduğunda bu filmlerin çerçeve içerisinde görülen görsel unsurları ikonografi kavramıyla açıklanmaktadır.

## İkonografi

Tür filmlerinin görsel malzemesini tanımlamak için kullanılan ikonografi kavramı kostüm-makyaj, mekan-dekor, aydınlatma ve oyunculuk öğelerini içermektedir. İkonografi o türe ait filmlerde tekrar eden görsel unsurlara gönderme yaparken, mizansen kavramı Fransız Yeni Dalgası'nın etkisiyle yönetmenin kişisel biçimini yansıtabileceği öğeleri içermektedir. Grant'a (2007) göre ikonografi sanat tarihçisi Erwin Panofsky'nin Rönesans sanatındaki sembol ve fikirlerin nesnelere ve olaylar üzerinden temsil edildiği görüşüne dayanmaktadır. Böylece kavram tür eleştirmenleri tarafından sanat eserlerindeki tanıdık sembollerin, görüldükleri bireysel bağlamının ötesinde kültürel bir anlama sahip olduğunu ifade etmek için sinema filmlerine uyarlanmıştır. Güçhan (1999) izleyicilerin belirli bir türe

ait bir filmi öncelikle görüntüsel göstergeleriyle tanıdığını belirterek, belirli bir film türünün ikonografisinin sinemanın görüntü malzemesiyle ilgili olduğunu ifade etmektedir. Bu açıdan yaklaşıldığında genel olarak yukarıda belirtildiği gibi bir filmdeki nesnelere, mekânlar, dekor, kostümler, yıldız oyuncular, tipler gibi filmin görünür yüzeyindeki tüm öğeler ikonografinin bir parçası olarak adlandırılmaktadır.

Korku sineması doğrudan izleyiciyi korku, dehşet, tiksinti gibi belirli duyguların uyandırılması üzerine kurulu bir tür olarak tanımlandığından ikonografide ve sinematografik seçimlerde bu duyguların uyandırılmasına yönelik tercihler ön plana çıkmaktadır. Cherry (2014) seyircide şok, korku, tiksinti gibi güçlü duyguları yaratmak amacıyla öznel bakış açısı, çerçeveleme, düşük düzeyli aydınlatma, makyajın kullanıldığı görsel efektler, protez makyaj gibi teknikler kullanıldığını belirtmektedir. Tür filmlerinde ikonografinin belirli objelere, arketipsel karakterlere ve hatta belirli aktörlere gönderme yaptığına dikkat çeken Grant (2007), özellikle dini sembollerin korku filmi ikonografisinde sıklıkla kullanıldığını belirtmektedir. Örneğin bir korku filminde ana karakter vampirleri elindeki haçla bertaraf ettiğinde dini ikonografi, film ikonografisini desteklemek için çalışmakta; sembolik olarak, bu tür sahneler, Hristiyanlıkta somutlaşan geleneksel değerlerin ve buna bağlı olarak, Batı kültürünün genellikle herhangi bir vampir filminde canavara atfedilen tehditkar özelliklerden daha güçlü olduğunu ve onları yeneceğini öne sürmektedir.

İkonografinin korku sinemasının ideolojik potansiyelini destekleyen en önemli unsurlardan biri olduğu ve seyirci ve film arasındaki ilişkiyi belirlediği düşünüldüğünde türün farklı örneklerinde inşa edilen görsel malzemenin filmin anlamına ve kültürel dışavuruma yaptığı katkı daha da anlaşılır olmaktadır.

### **Kültürel dışavurum**

Tür filmlerini toplumun kendisiyle yüzleşmesinin sağlandığı dışavurum alanları olarak tanımlayan Özden (1998) belirli bir tarihsel süreçte belirli bir toplumdaki halihazırdaki değer yargıları, düşünceler, kaygılar, duygular ve sosyopolitik dönüşümlerin film türleri vasıtasıyla izleyicinin karşısına açık ya da örtük bir biçimde çıktığını belirtmektedir. Buna göre sanatçılar ya da yaratıcı profesyoneller içinde buldukları toplumdan ve kültürden bağımsız düşünümeyeceğinden, bu kişilerin sanatsal ya da popüler üretimlerinin de kültürel ve toplumsal alandan izler taşıyaması mümkün gözükmemektedir. Sanat yapıtı doğası gereği sanatçının kendini ifade etme aracı olarak işlev görse de popüler kültür ürünlerinde kültürel ve toplumsal alanın etkileri çok daha fazla hissedilmektedir.

Tür filmleri ile toplumsal ve kültürel alan arasındaki ilişkiye en çok vurgu yapan isimler olan Ryan ve Kellner (1997) özellikle korku türüne ait farklı örneklerin tarihsel süreçte değişik bağlamlarda yaşanan sosyokültürel dönüşümlerin, bilhassa toplumsal cinsiyete ilişkin tartışmaların, ekonomik bunalım ve krizlerin ve siyasal liberal düşüncenin yarattığı korku, endişe ve çatışmaların dışavurum imkanı bulduğu bir kültürel temsil alanı olduğunu belirtmektedir. Bu durumda tür filmlerinin iki yönlü bir işlevi bulunmaktadır. Bu filmler aracılığıyla toplumun kültürel dışavurum gereksinimi yaratıcı profesyonellerin dışavurum amacıyla sentezlenerek sinema filmlerinde kendilerine bir ifade olanağı bulunmaktadır. Bu anlamda tür filmleri aynı zamanda toplumun kendisi hakkında düşüncelerini de yansıttığı tartışma alanları olarak ortaya çıkmakta ve farklı dönemlerde söz konusu toplumda farklı kaygı, endişe ve değer yargılarının belirli film türlerinde belirli temaların daha fazla konu edilmesine yol açtığı görülmektedir (Özden, 1998).



Korku sinemasının temel izleğini sıradan olanın öteki tarafından tehdit edilmesi şeklinde açıklayan Wood (1997a), toplumdaki ana akım değerlerin olağan ve makbul olanı belirlemesine vurgu yapmaktadır. Bu durumda Wood'un ortaya koymuş olduğu izlek türün birbirinden farklılaşan alt türlerini de içerek şekilde görece yalın bir reçete sunmaktadır. Aşağıda bu formüleştirmenin temel özellikleri üç maddede açıklanmıştır:

a)Sıradan olanın tehdit edilmesi üzerine kurulu reçete korku sinemasının farklı alttürlerini de içermektedir. Sıradan olanı tehdit eden varlık (öteki) farklı alttürlerle bağlı olarak kurt adam, seri katil veyahut şeytan, ruh gibi görünmez varlıklar olabilmektedir.

b)Sıradan olanın tehdit edilmesi üzerine kurulu reçete korku sinemasının farklı film türleriyle benzer özellikler taşımamasını kolaylaştırmaktadır. Öteki kavramı evrensel olduğundan farklı film türlerinden farklı ötekiler yaratılmaktadır. Bu anlamda Western sinemasının ötekisi yerliler olurken, dedektiflik türünde suçlu öteki olarak konumlandırılmaktadır.

c)Sıradan olanın tehdit edilmesi üzerine kurulu reçete görece sadeliğine karşın sıradanlık, öteki ve bu iki unsur arasındaki bağlantı olmak üzere üç temel unsurun birleşiminden meydana gelmektedir.

Anlatıda çatışmaların görünür kılınması ve somutlaştırılması karakterler vasıtasıyla gerçekleştiğinden söz konusu bu üç unsur korku türünde mevcut egemen değerlerin, toplumsal kaygı ve endişelerin dışavurulmasında hayati bir işlev üstlenmektedir. Ancak sadece egemen değerler değil, muhalif ve yenilikçi yaklaşımlar da bu karakterler üzerinden kendilerine temsil olanağı bulmaktadır. Korku filmlerinde anlamın yaratılmasında eğretilen temsillere vurgu yapan Ryan ve Kellner (1997) da korkuya dair eğretilmelerin, söz konusu toplumun doğrudan yüzleşmekten kaçındığı endişeleri ortaya koymayı sağlamanın yanında klasik Hollywood sinemasının fazla radikal bulduğu muhaliflere de bir ifade alanı sunduğunu vurgulamaktadır.

## II. *Kapan* (Get Out-2017) filminde ötekinin temsili

Tür filmi eleştirisinin kökeninde tarihsel bağlamda o türe ait her örnekte tekrar eden belirli anlatım uyuşmaları yaratarak, türün neredeyse tüm örneklerinde yer alan bir reçete üzerine inşa edilen belirli bir anlatı yapısı içeren, bundan dolayı bir tür olarak kategorize edilebilecek anlambilimsel ve sözdizimsel yapı ortaya koymuş olan filmlerin incelenmesi bulunmaktadır. Buna göre tür filmleri çözümlenirken Anlatı Yapısı, Türsel Karakterler ve Çatışma, İkonografi ile Kültürel Dışavurum başlıkları altında incelenebilmektedir (Özden, 1998). Çağdaş film çözümlenmesinde popüler sinemanın ürünleri olan tür filmlerinin çözümlenmesiyle belirli bir tarihsel dönemde, bu filmlerin içerisinden çıktıkları toplumları tanımlayacağını savunan yaklaşımlara şüpheyle bakılmaktadır. Günümüzde tür filmlerinin üzerine temellendiği anlatıya dair tematik uyuşmalar ya da ikonografi gibi görsel uyuşmalar incelenerek toplumsal bağlamın ortaya çıkartılabileceği fikri sorunsallaştırılmaktadır. Bu nedenle film çözümlenmesinde seyircinin alımlaması, seyircinin filmle ve onunla bağlantılı popüler kültür ürünleriyle kurduğu ilişki ve endüstriyel bağlam göz önünde bulundurulmalıdır. Film yapım, dağıtım ve gösterim koşulları giderek karmaşıklaşmakta, seyircinin izleme deneyimi de mevcut toplumsal, kültürel ve teknolojik gelişmelerden etkilenmektedir (Tuğan, 2020). Aşağıda *Kapan* (Get Out-2017) filminin tür sinemasının temel unsurlarını içeren, özellikle basmakalıp yargılar ve farklı etnik grupların temsiline bunun yanı sıra filmlerin izleyici tarafından anlamlandırma ve tüketilme pratiklerine duyarlı bir analizi yer almaktadır. Film analiz edilirken kullanılan model aşağıda tabloda yer almaktadır:

Film Stili	Toplumsal Bağlam	Endüstriyel Bağlam
Anlatı Yapısı	Kültürel Dışavurum	a. İzleyici Pratikleri
b. İkonografi	b. Çatışma ve Türsel karakterler	

Yönetmenliğini Jordan Peele'in yaptığı, 2017 tarihli *Kapan* filmi korku türünde kategorize edilen çağdaş film örneklerinden biridir. En İyi Özgün Senaryo dalında Akademi Ödülü kazanan filmin, farklı kategorilerde birçok adaylığı da bulunmaktadır. Jordan Peele, En İyi Yönetmen ve En İyi Özgün Senaryo dalında ve filmin başrol oyuncularından Daniel Kaluuya ise En İyi Oyuncu dalında Oscar'a aday gösterilmiştir.

Film adının Türkçe çevirisindeki 'kapan' ifadesi anlatıdaki olay örgüsü ile uyumludur. Filmin ana karakterlerinden Rose'un psikiyatrist annesi Missy'nin hipnoz terapisi sırasında Chris kendini karanlık bir çukurda bulur. Filmde "Sunken Place" olarak geçen yer; beyaz, zengin ve liberal ailelerin kontrolü ele geçirdiği; Chris ve diğer talihsiz siyahilerin bu insanlarla iletişime geçtikten sonra içine düştüğü bir kapan olarak tabir edilebilmektedir. Jordan Peele, Sunken Place'i siyahi insanların önemsizleştirilmesi olarak tanımlamakta ve "ne kadar bağırırsak bağırılım sistem bizi susturuyor" diye eklemektedir. Filmin açılış sahnesinde 1978 yapımı *Halloween* filminin giriş sahnesinden ilham alan Peele, bu sahneyi kusursuz beyaz mahallesinin yıkımı olarak tanımlamıştır (Usumi, 2019).

## 1. Film stili

### a. Anlatı yapısı: "Sonda Hayatta Kalan Öteki"

Korku sineması temel anlatı özelliklerini esasen diğer türlerle paylaşmaktadır. Ancak her türü diğerinden ayıran belli başlı özellikler korku türü bağlamında da öne çıkmakta ve öykü öğelerinin düzenleniş biçimini etkilemektedir. Barsam ve Monahan (2019) tipik bir korku anlatısının, ötekinin gelişiyi tehdit edilecek normal bir dünya kurarak başladığını belirterek, normalliği yeniden kurmak için bu canavarın yenilmesi veya yok edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Genellikle kahraman, tehdidi başlangıçta fark eden tek kişidir. Öteki normallikten çok uzak olduğu için, kahraman ötekini daha doğrudan deneyimlemeden ve etrafındakilere tehdidi duyurmadan önce kendi şüphelerini reddedebilmekte ve uyarıları göz ardı edildiğinde, ana karakter doğrudan öteki tarafından hedef alınmaktadır. Bu durumda ana karakter yardım almalı ya da canavarla tek başına yüzleşmelidir.

Benzer biçimde Schatz da (1981, akt. Özden, 1998, s. 244) türsel anlatı yapısının genel özelliklerini Kuruluş, Canlandırma, Şiddetlendirme ve Çözüm olarak sınıflandırmaktadır. İlk aşama olan Kuruluş kısmında çeşitli anlatımsal ve ikonografik ipuçları yoluyla doğasında varolan, dramatik çatışmalarla birlikte türsel toplumsal yapı kurulmakta, Canlandırma aşamasında türe ait karakter topluluğunun eylemleri ve tavırları aracılığıyla bu çatışmalar canlandırılmakta, Şiddetlendirme kısmında çatışma bir kriz boyutuna ulaşmaya kadar geleneksel durumlar ve karşılaşmalar aracılığıyla çatışma şiddetlendirilmekte ve son aşama olan Çözüm kısmında ise fiziksel ve ideolojik tehlikeyi bertaraf eden ve böylece iyi düzenlenmiş bir toplumu kutlayan bir biçimde krizin çözümü gerçekleşmektedir.

*Kapan (Get Out-2017)* filmi, siyahi genç bir erkeğin, beyaz kız arkadaşının aile evinde yaşadığı korku ve dehşet dolu anları, klasik anlatıya uygun şekilde kronolojik olarak anlatmaktadır. Anlatının giriş kısmı karakterlerin tanıtımı (başlangıçta yer alan ve Halloween'a gönderme yapan sahne kronolojik sırayı bozmaz, çünkü asıl hikâyenin başlamasından önce gerçekleşmiştir) ile başlamaktadır. Chris, Rose'un ailesi ile tanışacağı için gergindir. Eve vardıklarında sıcak karşılanırlar, anlatının başlangıç kısmında bir

düzen ve denge hakimdir. Korku sinemasının anlatı geleneklerine göre düzenin bozulması ve finalde yeniden tahsis edilmesi gerekmektedir. Anlatı, diğer korku filmlerinden farklı olarak daha kısa sürede gerilim ve korku öğelerini kurmakta, diğer bir ifade ile denge göreceli olarak çabuk bozulmaktadır. Chris, evde kaldığı ilk geceden garip şeyler olduğunu fark eder. Anlatının gelişme kısmında Rose'un ailesinin beyin nakli yoluyla ölümsüzlüğe çare bulan bir tarikat olduğu ortaya çıkar, ancak siyahilerin bedenini ele geçirerek, beyazların sahip olamadıkları özelliklere kavuşmasını sağlarlar. Chris'in yakalanıp beyin nakline hazırlandığı bölümden itibaren filmin anlatı yapısı yükselen bir eğri çizerek doruk noktaya kadar heyecanı ayakta tutmaktadır. Doruk noktada Chris, kendisini alıkoyan aile üyelerini teker teker öldürür (kız arkadaşı Rose hariç). Sonunda arkadaşı Rod tarafından kurtarılır ve denge yeniden tahsis edilir. Bu noktada önemli olan dengeyi siyah karakter lehine tahsis edilmesi ve kurtuluşun da yine siyah bir karakter tarafından sağlanmasıdır.

Özden (1998) tür filmlerini niteliği açısından sınıflandırdığı değerlendirmesinde nitelikli bir tür filminin, temel özelliğinin o türe ait belirli anlatısal uyuşmalar içerisinde anlatısını oluşturabilmesi, bu anlatıyı sürdürebilmesi ve nihayete erdirebilmesi olarak tanımlamaktadır. Türün uyuşmalarını bu şekilde ele almak o türe ait bir filmin niteliğini belirlese de, söz konusu türün kalıplaşmaya meyilli bazı uyuşmalarının yenilikçi ve yaratıcı profesyoneller tarafından yorumlanmasına ve yeniden değerlendirilmesine engel teşkil etmemektedir. Bu bağlamda ele alındığında Jordan Peele'in ırkçılık ve siyah temsili gibi önemli ve tartışmalı olguları bir korku filmi anlatı yapısı içerisine yerleştirerek hem yeniden gündeme getirdiğini hem de türün geleneksel kalıpları çerçevesinde eleştirel tavrını özellikle uyuşmaların ele alınış biçimiyle koruduğunu söylemek mümkündür.

#### **b. İkonografi: *Tekinsiz Beyaz Mahaltesinde Hayatta Kalma Savaşı***

İzleyici tarafından anlatının olay örgüsünün anlamlandırılmasını hızlandırarak, böylece filmsel ifade tutumluluk sağlayan ikonografi, belirli film türlerinin ilk bakışta tanınabilen ayırt edici görsel özelliklerini içermektedir. Farklı türler açısından değerlendirildiğinde Western türünde kovboy giysileri ve kovboy şapkası, müziklerde sıklıkla karşılaşılan smokinler, polisiye türünde dedektifin uzun paltosu bu türleri belirleyen en belirgin görsel öğeler olarak ortaya çıkmaktadır (Güçhan, 1999).

Korku filmleri ikonografi açısından incelendiğinde, örneğin Western türünde olduğu gibi ortak özelliklere sahip, fiziksel ve toplumsal çevreye benzer sabit ve kalıplaşmış bir mekan tasarımının bulunmadığı anlaşılmaktadır. Korku sinemasında yer alan çevre tasarımı ikonografik açıdan değerlendirildiğinde, filmin çekildiği dönemde mevcut bulunan toplumsal, kültürel ve siyasal endişe ve sorunlarla arasında bir ilişki bulunduğu gözlemlenmektedir. Bu nedenle de korku sinemasının tarihsel bağlamda, farklı alttürlerinin de ortaya çıkışı ile birlikte birçok farklı mekan tasarımı kullandığı bilinmektedir. Söz konusu mekan tasarımı iki temel başlık altında incelenebilmektedir (Abisel, 1999):

1. Fiziksel düzenlemesiyle korkutucu olarak konumlandırılan karanlık, kasvetli, kapalı ya da uzak gemisi gibi yabancı mekânlar; mezarlık, kilise, morg gibi ölümlü, batıl inançlarla ve dini unsurla bağlantısının kurulabileceği mekânlar; orman, çöl, okyanus insan yaşamını tehdit edebilecek doğal mekânlar
2. İzleyicinin güvensizlik duygusunu artıran günlük yaşamda sıklıkla kullanılan, alışlageldik mekânlar; banyo evleri, marketler, sinema salonları, bankalar, okullar

Tür filmlerinde görsel malzeme ve bu malzemenin betimlenmesi önceden oluşturulmuş türsel gelenekler bağlamında ortaya çıkmakta, bununla birlikte söz konusu bu malzemenin görsel betimlemesi

de yine türsel gelenekler çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Karanlık, sisli atmosfer korku sinemasının başından beri kullandığı en önemli korku unsurlarındandır. İnsanlığın en büyük korkularının ölüm ve karanlık korkusu olması bu seçimin nedeni de ortaya koymaktadır. Karanlıkta ne ile karşı karşıya olduğunu bilmeyen insan için, karanlık adeta somut bir korku nesnesi haline gelmektedir.

*Kapan (Get Out-2017)* filminde anlatının neredeyse tamamı, korku sinemasının temel ikonografik uyuşmalarından biri olan “tekinsiz evde” geçmektedir. Rose’un ailesinin yaşadığı, aynı zamanda zengin ve varlıklı bir aile olduklarının da göstergesi olan büyük ev, çevreden yalıtılmış bir mekân olarak tasarlanmıştır. Böylece aile gizli tarikatlarını koruyabilmiş ve amaçlarına ulaşabilmiştir. Bunun dışında düşük düzeyli aydınlatma, hipnoz sahnelerinde yer alan kapana kısılmışlık duygusu da filmin temel ikonografik özelliklerini oluşturmaktadır. Barsam ve Monahan (2019) filmin ana karakteri Chris Washington’ın, beyaz kız arkadaşının zengin ailesini ziyaret etmeyi kabul ettiğinde, kendisini تنها ve alışılmadık bir ortamda izole edilmiş bir yabancı olarak bulduğunu belirterek, siyahi karakterin kelimenin tam anlamıyla onun gibi siyah erkeklere sahip olmak isteyen beyazlar tarafından dehşete düşürüldüğünü vurgulamaktadır.

Belirli bir türe ait filmlerde tekrar eden görsel unsurlar, o türün görsel mirasını bir filmde diğerine aktararak seyirci ve tür arasındaki ilişkiyi sağlamlaştırmakta ve söz konusu türün kodlarının pekişmesini sağlamaktadır. Tür filmi ve seyirci arasında kurulan bu dolaysız ilişki türün tarihsel macerasında yıllar boyu karşılaşılan belirli görsel unsur ve görüntüsel göstergelerin giderek görsel bir geleneğe dönüşerek uyuşum halini almasından kaynaklanmaktadır. Korku sinemasının görsel gelenekleri Western sinemasını gibi türsel sınırlarını ilk filmde itibaren ortaya koyan türlere nazaran daha gevşek olmakla birlikte türün müdavimleri tarafından hemen tanınabilen unsurlara da sahiptir. Mekansal açıdan değerlendirildiğinde kaleyi andıran gotik evler, devasa tarihi malikaneler, tekinsiz evlerin karanlık bodrumları gibi mekanlar seyircide uyandırılmak istenen korku ve dehşet duygusu için ideal mekanlar olarak kurgulanmaktadır. *Kapan (Get Out-2017)* filmi bu bağlamda türün temel görsel uyuşmalarını sürdürerek, ancak bu görsel malzemeye eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşarak ikonografisini kurmaktadır. Korku sinemasının ikonografisinin en bariz örneklerinden biri olan tekinsiz evin sahiplerinin beyaz ve varlıklı bir ailenin olması, hatta bu ailenin bir tarikatın da kurucuları arasında bulunması ve siyahilerin bu evde tuzağa düşürülerek zengin beyazlara kurban edilmesi tekinsiz evin ayrımcılığın eleştirildiği bir simgeye dönüşmesini sağlamaktadır.

## 2. Toplumsal bağlam

### a. Kültürel dışavurum: *Irk Sonrası Amerikasında Siyahi Olmak*

Sinema filmlerinde öteki olarak inşa edilen dezavantajlı sosyal topluluklar basmakalıp örnekler şeklinde temsil edilerek, bu topluluklara yönelik olarak geliştirilen önyargıların sürdürülmesine hizmet etmektedir. Bu durumu tarihsel bağlamda değerlendiren Hayward (2012) belli başlı kültürel toplulukların sinemada ekseriyetle indirgemeci zararlı ve negatif basmakalıp karakterizasyon veya temsiliyetler içinde sunulduklarını belirterek, bu inşa biçimlerinde tarihsel bağlamda bir değişiklik meydana gelse dahi günümüzde de süregeldiğini vurgulamaktadır. Söz konusu temsillerin en belirgin örnekleri farklı kültürel topluluklar ve cinsel yönelimlerdir.

Kökenbilimsel olarak stereos (katı) ve typos (nitelik, tip) kelimelerinin birleşimden oluşan stereotip sözcüğü, zihinsel anlamda kişilerin içinde yaşadıkları ortamı ve bu ortamda bulunan muhtelif uyaranları sınıflandırarak kolay algılanmasını sağlamaya ve böylece içinde yaşanan çevreyi bilişsel olarak

düzenlemeye gönderme yapmaktadır. Bu düzenlemenin temel amacı belli başlı sınıflandırmalarda bulunan unsurları eşsiz nitelikleriyle özümsemektense, hepsini birden belirli kategorilerde kısaltarak kavramanın daha az bilişsel çaba gerektirmesidir (Bilgin, 2007). Benzer bir tasarruf mantığı sinemada hikayelerin görselleştirilmesinde de işletilmekte, görsel anlatımda bu şekilde bir kısaltma düzeni tür filmlerinin ikonografisiyle birleşerek seyirci ve olay örgüsü arasındaki ilişkiyi kolaylaştırmaktadır.

Sessiz sinemanın sinematografik unsurlarında kullanılan görsel mantığın işleyişine vurgu yapan Abisel de (1999) sinema filmlerinin ilk yıllarında izleyicinin sinemada izlediği görüntüsel göstergeleri hızlı ve doğrudan kavrayabilmesini sağlayabilmek adına her filmde tekrar eden belli başlı görsel unsurların kullanıldığını belirtmektedir. Buna göre sessiz sinemanın ilk örneklerinde ana olay örgüsü ve ana karakterlere özgü temel bilgileri izleyiciye kısa yoldan gösterebilmek amacıyla bir takım görünüm ve beden dili kalıpları kullanılmaktadır. Bu kalıplar vasıtasıyla “vamp” kadın karakteri ile “aile kızı” olarak konumlandırılan karakter sinematografik unsurlarla birbirinden ayırt edilebilmekte, kostüm-makyaj tasarımının yanı sıra mekan tasarımında da ekose masa örtüsü “yoksul ama dürüst” bir çevreyi tanımlarken, aynı zamanda mutlu bir evliliğe de gönderme yapmaktadır.

Bununla birlikte anlatımda tasarruf sağlamanın yanında bu tür tekrar eden görsel unsurlar ve kodlar tarihsel süreçte özellikle belli başlı kültürel gruplar ve toplumsal cinsiyet açısından ayrımcılığı sürdüren sinemasal temsil biçimlerine dönüşmüştür. Basmakalıp yargıların esas olarak kişilerin içinde yaşadıkları dünyayı daha kolay ve doğrudan olacak biçimde anlamlandırabilmesinin yollarından biri olarak kullanıldığı daha önce ifade edilmişti. Buna ek olarak bu basmakalıp yargılar kültürlenme aşamasında öğrenilerek kuşaktan kuşağa aktarılmakta, fakat tarihsel bağlamda dönüşüme de uğramaktadır. Her koşulda negatif anlamlar barındırmamakla beraber basmakalıp yargılar belirli bir sosyo-kültürel yapıdaki eşitsiz iktidar ilişkilerini sürdürmekte ve ana akım değerlerin aktarılmasında büyük rol oynamaktadır. Söz konusu nedenlerden dolayı sinema filmlerinde oluşturulan basmakalıp yargıların analiz edilmesi, geçmişten bugüne aktarılan bu tür stereotiplerin yerine daha eşitlikçi ve gerçekçi temsillerin ortaya konulması açısından büyük önem taşımaktadır. Özellikle Afrika kökenli Amerikalıların temsilinde *Kapan (Get Out-2017)* filmi gibi örneklerin çoğalması bu stereotipleştirmenin sorunsallaştırmasını sağlaması açısından önemli örnekler kabul edilmektedir.

Cherry (2014) korku filmlerinde şifrelenmiş ideolojilerin bir canavar ya da metin içerisinde temsil edilen hakim ideolojiye karşı bir çeşit canavarlığa odaklandıklarını belirterek, korku türünün tarihçesinin öteki insanların ve toplumsal grupların ifade ettikleri farklılıkların toplum tarafından sınıflandırma ve betimleme tarihinden oluştuğunu vurgulamaktadır. Buna göre korku sineması ve öteki/canavar arasındaki ilişki diğer bir ifadeyle canavarların bu filmlerde simgesel olarak temsillerindeki değişim ve dönüşümler kimliğin farklı yönlerine karşı benimsenen toplumsal ve kültürel tutumlar üzerinden incelenebilmektedir.

Korku türünde söz konusu bu simgeleştirmeler sosyo-psikolojik çatışmalar şeklinde öteki kavramı ve ötekinin somutlaştırıldığı kurmaca karakter üzerinden dışavurulmaktadır. Tarihsel bağlamda dönüşüme uğrayan sosyo-kültürel çatışmalarla beraber bu filmlerde inşa edilen öteki kavramının simgelediği endişeler, toplumsal kaygılar ve çatışmalar da değişmektedir. *Kapan (Get Out-2017)* gibi “öteki”ni ve ötekileştirme sürecini irdeleyen yenilikçi korku filmleri özellikle kimlik ve farklılığa dair sosyo kültürel yapının derinlerine işlemiş çatışmaları konu edinmekte ve bu çatışmaları alegorik biçimde simgeleştirmektedir. Bu açıdan ele alındığında daha önce de belirtildiği gibi filmlerin yalnızca yönetmen açısından değil, aynı zamanda toplum için de bir dışavurum aracı olduğunu söylemek mümkündür. İzleyicinin tür sinemasından beklentisi ve bu filmlerde yer almasını talep ettikleri unsurlar

benzer şekilde kendilerini görme biçimini yansıtmakta, böylece kültürel bir dışavuruma da imkan sunmaktadır. Bu açıdan yaklaşıldığında tür sinemasının özellikle korku türü gibi örneklerinin belirli bir tarihsel bağlamda belirli kültürlerin kendilerine dair mevcut değerleri ve düşünceleri yansıttığı bir mecra olarak ele alınabileceği görülmektedir. Dolayısıyla ekonomi, din, siyaset, eğitim, aile gibi sosyal-kültürel müesseseleri oluşturan temel unsurlar, bu unsurlarda meydana gelen dönüşümler film türleri vasıtasıyla temsil edilme imkanı bulmaktadır. Bu noktada çalışmanın amaçları açısından değerli olan soru özellikle *Kapan (Get Out-2017)* filminde sosyo-kültürel dışavurumun kendisini nasıl ortaya koyduğudur.

Film türlerinde yer alan türsel karakterler ve izlekler farklı kültürel temsiller aracılığıyla yoğunlaştırma ve yalınlaştırma adı verilen çeşitli mekanizmalar içerisinde ortaya konularak, kültürel değerler ve düşünceler geniş bir toplumsal bağlamdan, dar bir figürleştirme alanına aktarılmaktadır (Özden, 1998). Korku sinemasında söz konusu bu figürleştirme alanı çoğunlukla toplumun kimlik ve farklılık ile cinsellik gibi kaygı yaratan unsurlarla ilgili tavrını ifade etmektedir. Korku filmlerine toplumun ya da bireyin kaygı ve korkularının kendine en uygun ifade olanağını bulduğu temsil alanı olarak yaklaşıldığında ise bu korkuların simgesel anlatımının öteki olarak konumlandırılan karakterlerde somutlaştığı görülmektedir.

Wood (1997a), burjuva ideolojisinin tanıyıp kabul edemediği; fakat tehlikesizleştirerek kendi kopyası haline getirecek denli dönüştürerek başa çıkmak zorunda kaldığı "öteki" kavramıyla korku sineması arasında organik bir bağ kurmaktadır. Ötekilik kavramını bu açıdan yaklaşıldığında kültürün ya da ben'in dışında kalanla ilişkili olmanın ötesinde, aslında hiçbir zaman yok edilmeyecek olan ben'deki baskılanmış olan olarak tanımlamak mümkündür. Dolayısıyla öteki reddedilmek ve nefret edilmek üzere dışarı yansıtılmaktadır. Korku filmlerinde "baskılanmış/ öteki" canavar olarak simgeleştirilmekte ve reddedilen ve korkulan öteki, bu filmlerde kadın, çocuklar, proletarya, öteki kültürler, etnik gruplar, alternatif ideolojiler ve farklı cinsel yönelimler şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Öteki'nin kurulma ve temsil edilme biçimi bir korku filminin yenilikçi ya da ilerici olma özelliğini belirlemektedir. *Kapan* filminin senaristi ve yönetmeni Jordan Peele (kendisi de siyahi bir yönetmendir), filmin çekildiği dönemde *Vanity Fair* dergisine verdiği bir röportajda filmin senaryosunu Barack Obama'nın başkan seçildiği, yani ırkçılık kavramının artık geçmişte kaldığına inanıldığı bir dönemde yazdığını açıklamıştır. Bu kadar iyimser bir ortamda filmine çok da ilgi duyulmayacağını düşünen Peele, senaryoyu daha çok kendisi için yazmıştır. İlerleyen yıllarda Afro-Amerikalılara yönelik şiddete dair artan tartışmalar ve *Black Lives Matter* protestolarının gerçekleşmesiyle, filmi yapmanın zamanının geldiğini anladığını belirtmiştir (Keegan, 2017).

Dolayısıyla kültürel dışavurum açısından değerlendirildiğinde filmin gösterime girdiği dönem ile özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nin içinde bulunduğu siyasal ve kültürel ortam arasında koşutluklar bulunduğunu belirtmek gerekmektedir. Filmde özellikle siyahi ve beyaz karakterlerin temsil edilme biçimi yenilikçi niteliğini ortaya koymaktadır. Anlatıda öteki ve dolayısıyla canavar (canavar ifadesini insani hiçbir özellik taşımayan varlıklar olarak değil, kötücül özelliklere sahip her türlü film kişisi olarak değerlendirmek gerekmektedir) beyaz, zengin ve liberal olduğunu savunan (Rose'un babası Obama'ya oy verdiğini defalarca belirtir) bir aile olarak kurulmaktadır. Bu ailenin kurbanı ise siyahi bir genç erkektir. Kurban ifadesi aile açısından değerlendirildiğinde anlamlıdır; diğer bir ifade ile siyahi karakter bir özne olarak iradesini kullanır, onu öldürmeye çalışan canı aile üyelerinden kurtulur ve sonunda yine siyahi bir karakterin yardımıyla hayatta kalmayı başarır. Korku sinemasında anlatının finalinde hayatta

kalmayı başaran karakter filmin ele aldığı konuya bakış açısını da belirleyen temel ölçüt olarak ortaya çıkmaktadır. Filmin yenilikçi ve ırkçılık karşıtı yaklaşımı bu bağlamda değerlendirilmektedir.

Patton (2019) *Kapan (Get Out-2017)* filminde Obama'nın seçilmesinden sonra "ırk sonrası" Amerika'da zengin ve beyazların egemen olduğu alanlarda renkli insanların gerçekliğini anlattığını belirterek, kültürel renk körü (cultural colorblindness) ideoloji mantığının ırkçılığın neoliberalizmdeki merkeziliğini maskeleydiğini belirtmektedir. Irkçılığın açık şekilde dile getirilmesinin politik doğruculuk açısından yanlış bulunduğu günümüz toplumlarında kültürel renk körlüğü ayrımcılığın ve ırkçılığın gizlendiği bir söyleme dönüşmüştür.

Kültürel renk körlüğünü ayrımcılığı sona erdirmenin en iyi yolunun bireylere ırk, kültür veya etnik kökene bakılmaksızın mümkün olduğunca eşit davranmak olduğunu öne süren ırksal ideoloji olarak tanımlayan Williams (2011), yapılan araştırmaların, kültürel renk körü mesajları duymayan Beyaz insanlar arasında daha fazla ırksal önyargı ve olumsuz etki gibi olumsuz sonuçları öngördüğünü gösterdiğini, aynı şekilde renk körü mesajların, beyaz olmayan insanlarda ise strese neden olarak bilişsel performansın düşmesine neden olduğunun ortaya koyulduğunu belirtmektedir. Irkçılığı maskeleyen bir söylem olarak renk körlüğü günlük dilsel pratiklerinde "Ben renk göremiyorum, sadece insanları görüyorum", "Hepimiz sadece insanız", Siyah, beyaz, yeşil ya da mor puantiyeli olman umurumda değil!" ve *BlackLivesMatter* hareketinin karşında sosyal medyada yürütülen #AllLivesMatter (Bütün yaşamlar değerlidir) gibi ifadelerde kendini göstermektedir (Racial Blindness). Filmin ana karakteri Chris'in kız arkadaşı Rose'un evinde akşam yemeğinde Rose'un babası Dean'in "*Bu arada, eğer yapabileseydim, üçüncü dönem için Obama'ya oy verirdim. Hayatımda gördüğüm en iyi Başkan*" ifadesi, renk körlüğünün ikiyüzlü ahlaki konumunu göstermesi açısından bariz bir örnektir. Anlatıda Rose'un ailesi ve diğer tarikat üyelerinin siyahilerle ilgili ırkçı olmadıklarını kanıtlamaya çalışan, ancak söyledikleri ve yaptıkları her eylemle bu ideolojiyi yeniden üreten yaklaşımı genel olarak o dönemde Amerikan toplumunda çokça tartışılan ırkçılık, siyahilere yönelik saldırılar, ayrımcılık ve kültürel renk körlüğü söyleminin filmin kurmaca evrenindeki simgesel karşılığı olarak okumak mümkündür.

## **b. Türsel karakterler ve Çatışma: *Siyahi Sinemann yükselişi***

Korku sinemasının türsel karakterleri iki ana kategoride incelenebilmektedir. Ana karakter(ler) ve ana karakterin karşısında antagonist olarak yer alan ötekiler. Ötekiler; kurt adam, canavar, yaratık, seri katil gibi geniş bir yelpazede yer alan film kişilerini içerirken, ana karakterler çoğunlukla ötekinin gazabına uğrayan beyaz ve masum film kişileridir. Tür filmleri, anlatıda yer alan sorunlara çoğunlukla muhafazakâr çözümler sunduğu için türsel karakterlerin temsil edilme biçimleri özellikle önemlidir. *Kapan (Get Out-2017)* filmini korku türü içerisinde farklı bir konuma oturtan esas nokta; siyahi bir film kişinin filmin ana karakteri olarak yer alması ve anlatının sonunda hayatta kalabilmesidir.

Türsel karakterler tür filmlerinin çatışmalarının somutlaştırılmasına ve geliştirilmesine yönelik olarak işlev görmektedir, çünkü belirli türlerin yapısal özelliklerinin içerdikleri karakterlerden oluşan "karakterler deposu" biçiminde ifade edilebilecek bir karakterler topluluğu olmaksızın kültürel dışavurumun gerçekleştirilmesi mümkün olmayacaktır. Türsel karakterler türlerin ele aldıkları çatışmaların simgeleştirilmesine imkan sağlayan ve semantik unsurları sağlayan bir figürleştirme alanı sunmaktadırlar. Bu açıdan türsel karakterler tür filmlerinin tam olarak tanınarak değerlendirilmelerine olanak sağlayan geçerli bir kıstas oluşturmaktadır (Özden, 1998).

Film anlatıları, bu anlatıların öğeleri ve sosyokültürel yapı arasındaki ilişki çoğunlukla dışavurum pratikleri üzerinden tartışılmaktadır. Sinema filmleri insanlığa dair küresel endişeleri ve sorunları dile getirmek, çatışmaları yatıştırmak ve bu çatışmalara olası çözümler üretmek gibi daha önce yaban toplumlarda mitlerin gerçekleştirdiği işlevleri çağdaş toplumlarda yerine getirmektedir. Bu anlamda çağdaş hikaye anlatıcılığının özel bir formu olan sinema filmleri bireysel olarak yönetmen, senaryo yazarı gibi yaratıcı profesyonellerin vizyonunu ortaya koymakla birlikte, içinden çıktıkları toplumun da ideolojik, kültürel ve ekonomik boyutlarını yansıtmaktadır.

Filmlerin toplumsal olanı yansıttığı iddiasının uzun bir dönemden beri sinema çalışmalarında yön veren düşüncelerin başında geldiğini belirten Kabadayı (2014) da sinemanın bireysel olduğu kadar toplumsal olanı da yansıttığını, sinema filmlerinin yalnızca izlenince olmaktan çıkıp toplumsal anlamla kurulu yoğun bir anlatıya dönüştüğünü vurgulamaktadır. Bu bağlamda her bir sinema filmi sosyal veya bireysel endişelerin sorgulanmasını sağlayarak, insan ve toplum psikolojisinin belirli yönlerini araştırmakta ve bu yönleri dolaylı bir ortam içinde simgeleştirmeler ve yoğunlaştırmalar aracılığıyla gündeme getirerek tartışılmasının önünü açmaktadır. Dolayısıyla film türleri evrensel olarak tarihin ilk dönemlerinden bu yana insanların kolektif bilinçaltılarında bastırılan korku ve endişelerin kadar, belirli bir tarihsel dönem içinde belirli bir toplumun kültürel sorunlarının ve kaygılarının neden olduğu çatışmaları simgesel düzeyde ifade eden araçlar durumuna gelmektedir (Özden, 1998). Korku sineması söz konusu toplumsal ve kültürel çatışmaların dışavurum olanağı bulunduğu en önemli mecralardan biri olarak ortaya çıkmaktadır. Sinema tarihi incelendiğinde de belirli film türlerinin, toplumsal ve kişisel bazı çatışmalar için diğer film türlerinden daha fazla dışavurum imkânı sağladığı görülmektedir. Korku sineması açısından yaklaşıldığında temelde ölüm korkusu üzerine temellenen bu türün, psikolojik, siyasal, kültürel ve toplumsal çatışmaların simgesel olarak kurmaca formunda dile getirilmesi açısından daha büyük bir potansiyele sahip olduğu görülmektedir. Bu bakımdan ele alındığında korku sinemasının, bilim kurgu sineması ile birlikte insanoğlunun kolektif korkularının yarattığı çatışmalara seslenen bir film türü olduğunu söylemek mümkündür.

Anlatı yapısının ana unsurlarından olan çatışma açısından ele alındığında özellikle Öteki\Ben ya da Ötekiler\Biz çatışmasının *Kapan* filminin temelinde yer alan çatışmalardan biri olduğu görülmektedir. Her türlü kötü ve istenmeyen özelliğin atfedildiği Öteki, insanoğlu için çözülmesi gereken temel meselelerden biridir. Korku filmlerinde Ben/Öteki çatışmasının dışavurulması için canavar, kurt adam, vampir, zombi, hayalet gibi motifler geliştirilmiştir. Ayrıca ötekinin kendisi de insanoğlunun bilinçaltında yaşadığı çatışmaları temsil etmek amacıyla kullanılmaktadır.

Her bir film türüne ait anlatım yapısının kültürel temaların barındırdığı çeşitli çağrışımsal bağları ana bir nokta etrafında topladığını ifade eden Özden (1998), söz konusu ana noktanın korku sinemasında ölüm ve cinsellik olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda örneğin korku sinemasının ötekilerinden biri olan kurt adam, bedeninde kollar çıkmasıyla birlikte yeni yetmelikteki cinsel duygu uyanışını, uzaylı kadın ise, toplumsal bastırmalarla ilgili olarak, cinsel yönden özgür kadının metaforik anlatımını simgelemektedir.

Etnisite ve toplumsal cinsiyet gibi temsil sistemlerinin sinema filmlerinde özellikle korku sinemasında simgeleştirilme biçimleri ise ırkçılık ve ayrımcılık gibi ideolojilerin yansıtıldığı araçlar olarak işlev görmektedir. Siyahi erkeklerin sinema filmlerinde başlangıçtan bu yana negatif stereotipler olarak yer aldıklarını belirten Gadsden (2015), bu stereotiplerin ise vahşi hayvanlar, kanunlara aykırı davranmaya eğilimli, erkeksi özelliklerinin aşırı abartılması gibi pek çok değişik stereotipleştirilmiş yüzeysel özelliği içerdiğini ifade etmektedir. Amerikan film endüstrisinde farklılığın temsiline tarihsel süreçte problemler



olması tartışılmakla birlikte, ötekinin basmakalıp yargılar ve ırkçı söylemler vasıtasıyla temsil edilmesi yalnızca problemler kavramıyla açıklanamamaktadır, çünkü sinemada yer alan bu tür inşa biçimleri seyircinin değer yargılarını ve dünya görüşünü biçimlendirmede önemli bir konumdadır. Kellner'a (2011) göre kitle iletişim araçlarında sunulan imajlar, seyircilerin toplumsal ve kültürel gerçekliğe dair doğru ya da yanlış, pozitif veya negatif, etik ya da iblisçe olarak görülen değer yargıları üzerine geliştirdikleri fikirlere biçim vermektedir. Bu şekilde medyanın sunduğu öyküler, toplumun oluşturduğu kolektif bir kültür ve kendisini bu kültürün içine yerleştirdiği yerler aracılığıyla semboller, mitolojik öyküler meydana getirmektedir. Medya aracılığıyla temsil ve inşa etmenin değer yargılarını biçimlendirmesini vurgulayan bir diğer isim olan Burton da (1995) insan gruplarının çeşitli medya alanlarında belirli yollarla temsil edildiğini ve bu temsillerin aynı zamanda insan kategorileri ve belirli insanların niçin belirli kategorilerine dahil olması gerektiğine dair algıyı etkilediğini belirtmektedir. Bu açıdan yaklaşıldığında patriyarkal beyaz erkeğin hakimiyetinde olan Hollywood film endüstrisinde siyahi karakterlerin temsillerinin de ötekileştirmeye hizmet eden bir işlev gördüğünü söylemek mümkündür. Gadsden (2015) bilim insanlarının etnisite, cinsiyet, sınıf ve / veya cinsel eğilime dayanan dezavantajlı toplumsal zümrelerin kitle iletişim araçlarında nasıl temsil edildiğini çok uzun süreden beri incelediklerini belirterek, Afrika kökenli Amerikalıların popüler kültürde inşa edildiği, yıkıldığı ve yeniden inşa edildiği zorlu ve yıpratıcı ifade biçimleri üzerine yapılan çalışmaların yoğunlaştığını belirtmektedir. Bu çalışmalar farklı iletişim araçlarında geçmişten günümüze siyahi erkeklerin hastalıklı, yabani, ilkel hayvanlar ve ekseriyetle suç işlemeye meyilli çete üyeleri, işsiz, sokak kültürü tarafından yönetilen karakterler olarak sunulduğunu göstermektedir.

Bu açıdan yaklaşıldığında *Kapan (Get Out-2017)* filminin ve buna benzer filmlerdeki siyahi karakterlerin konumlandırılma biçiminin önemi hem daha anlaşılır, hem de ötekinin inşa edilme biçimi açısından daha değerli olmaktadır. Ebiri (2017) de *Kapan (Get Out-2017)* ve 2016 tarihli Barry Jenkins tarafından yönetilen *Ayışığı (Moonlight)* filminin Afrikalı-Amerikalı deneyiminin sinemada temsil edilme biçimlerine dair uyuşmaları kıran birer siyahi sinema örneği olarak kabul edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Siyahilerin negatif ve yanlış temsil biçimlerine yönelik olarak oluşturulan ve bu temsil biçimlerine direnişi ifade eden siyahi sinema yetmişlerin başında, seksenlerin ortalarına kadar güçlenerek gelişmiştir. Ancak daha genel anlamda Siyahi Sinema ifadesi temel olarak Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Siyahi diasporal topluluklar tarafından oluşturulmuş film yapma pratiğini ve buna bağlı olarak, bu topluluklardan gelen sanatçıların ortaya koyduğu filmleri ifade etmektedir (Hayward, 2012).

### 3. Endüstriyel bağlam

#### a. İzleyici Pratikleri: Amerika'daki ırkçılığın derin bir analizi<sup>4</sup>

Hollywood sinemasının endüstriyel koşulları göz önünde bulundurulduğunda 4.5 milyon dolar gibi küçük bir bütçeyle çekilen *Kapan (Get Out, 2017)* filminin 255.4 milyon dolar hasılat elde etmesi büyük bir ticari başarı olarak görülmelidir. Filmin gerek gişe başarısı gerekse ırkçılık üzerine kamuoyunda ortaya çıkardığı tartışma esasen küçük bütçeli bir korku filminin etkilerini anlamak bakımından oldukça önemlidir. Filmin izleyiciyi ile kurduğu bağın gişe rakamları dışında farklı göstergeleri de bulunmaktadır. Bu anlamda Rotten Tomatoes ve Metacritic, imdb gibi dizi ve film değerlendirme

<sup>4</sup> Rotten Tomatoes sitesinde Brian T. Carney isimli kullanıcının yaptığı yorum.  
[https://www.rottentomatoes.com/m/get\\_out/reviews?intcmp=rt-scorecard\\_tomatometer-reviews](https://www.rottentomatoes.com/m/get_out/reviews?intcmp=rt-scorecard_tomatometer-reviews)

sitelerinde filmin aldığı puan ve değerlendirmeler izleyici ve film arasındaki ilişkiyi tanımlayan diğer göstergeler olarak okunabilir.

632 bin kişinin oylarıyla filmin imdb puanı 7.7 iken, en popüler filmler sıralamasında 240. sırada yer almaktadır. Rotten tomatoes sitesinde tomameter oranı %98, izleyici oranı ise %86 olarak hesaplanmaktadır. Sitede yapılan 403 yoruma bakıldığında ise filmin komedi unsurları ile korku türünü harmanlaması övülürken, ırkçılık eleştirisi de vurgulanmaktadır (*Get Out Reviews*).

Günder'in (2003) sıradan izleyici ile film eleştirmeni arasında yaptığı ayrımında sıradan izleyicinin edilgenliğine vurgu yapmakta, eleştirmenin ise sıradan izleyiciden çok daha etken, çözümleyici ve bilinçli olduğu belirtmektedir. Ancak içinde bulunulan süreçte film eleştirisi, film yorumu, film eleştirmeni, akademik film eleştirisi ve sıradan izleyici arasındaki söz konusu ayrımların dijital medya, sosyal medya ve hayran kültüründe giderek muğlaklaştığını ve hatta silikleştiğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte iletişim çalışmalarında kültürel çalışmaların etkisiyle izleyicinin medya içeriklerinin pasif birer tüketicisi oldukları yönündeki anlayıştan, anlamın oluşturulmasında aktif rol aldığı bir yaklaşıma doğru güçlü bir eğilim görülmektedir. İçinde bulunulan dönemde dijitalleşmenin de etkisiyle izleyici ve medya içeriği arasındaki ilişki daha da karmaşık hale gelmiş ve yalnızca anlamlandırma açısından değil, izleyici artık üretkenlik ve yaratıcılık açısından da değerlendirilmeye başlanmıştır. Bu açıdan yaklaşıldığında *Kapan* filmi seyirciyle kurduğu güçlü bağlar doğrultusunda hayran kültürünün de önemli bir unsuru haline gelmiş ve Reddit sitesinde filmin hayranları tarafından birçok komplo teorisi üretilmiştir. 2017 yılında Vanity Fair dergisinin Youtube kanalında bu teorileri değerlendiren Jordan Peele'in videosu 14 milyondan fazla kişi tarafından görüntülenmiştir (*Jordan Peele Breaks Down "Get Out" Fan Theories from Reddit | Vanity Fair*). Hayran kültürünü müjdeleyen bu tür videolar, endüstri, film ve izleyici kitlesi arasındaki karmaşık ilişkiye de gönderme yapmaktadır. Fiske de (1992, akt., Sezen, 2016) benzer biçimde popüler kültür bağlamında hayranların kitle iletişim araçları tarafından ortaya konulan içerikleri nasıl yorumladıkları ve anlamlandırdıkları açısından değil, bu içeriklerle üretim anlamında nasıl bir ilişki kurdukları bakımından değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Bu bağlamda ele alındığında içinde bulunulan dönemde yaşanan dijital dönüşümün etkisiyle hayran kavramının büyük bir dönüşüm geçirdiğini, kitle iletişim araçlarının ürettiği içeriklerin birer tüketicisi şeklinde ele alınan izleyici ve hayranların, söz konusu bu içerikleri üreten etkin kişiler şeklinde medya ekolojisinde var olduklarını söylemek mümkündür. Medya içeriği üzerinde giderek daha da etkili olan hayran kültürü ise popüler kültürün kilit öğelerinden biri olarak söz konusu kültürün hem üreticisi hem de tüketicisi şeklinde iki farklı kategoride birden yer almaktadır.

## Sonuç

Kültürel, toplumsal ve özellikle ideolojik bağlamlarda farklı biçimlerde okunmaya olanak sağlayan anlatı yapısı ve bu nedenle izleyiciyle kurduğu yoğun duygusal bağ nedeniyle korku sineması popüler sinemanın en çok ilgi gören türlerinden birisi olagelmiştir. İzleyici ve korku sineması arasındaki bu sıkı bağ farklı teorisyenler tarafından değişik biçimlerde değerlendirilmiş, ancak genel olarak bu filmlerin popülerliğinin seyircinin zararsız bir mekanda endişe ve sıkıntılarıyla yüzleşme imkanı sağlayarak yaşadığı katarsis hissiyatından kaynaklandığı kabul görmüştür. Bu açıdan yaklaşıldığında korku filmlerinin çözümlenmesi, bu filmlerin çekildiği toplumun ve dönemin endişelerini, korkularını ve sıkıntılarını popüler sinemanın diğer türlerine göre daha açık olarak ortaya koyabilme potansiyeli taşımaktadır. Korku türüne ait örnekler onar yıllık sürelerde incelendiğinde çekildiği dönemin sosyo-

kültürel, siyasi ve ekonomik gelişmelerinin izlerini taşıdığı görülmekte, özellikle türün Amerika'daki macerası göz önünde bulundurulduğunda 60'larda gençlerin, kadınların ve azınlıkların toplumsal değerlere ciddi eleştiriler yöneltip, onu tüm yönleriyle sorguladığı bir dönemde korku filmlerinin liberalizmin, hatta sol görüşün etkilerini taşıdığı, 70'lere gelindiğinde ise ABD'yi saran ekonomik ve siyasi kriz, Vietnam yenilgisi, artan işsizlik gibi gelişmelerin mevcut özgürlük ortamına ciddi bir muhafazakâr tepkinin doğmasına ve bu dönemde gerçekleştirilen korku filmlerinde feminizme ve öğrenci hareketlerine duyulan tepkilerin psikopat katiller tarafından öldürülen kadınlar ve ergenlere yöneltilen şiddetle temsil edildiği görülmektedir. Bu bağlamda korku filmlerinin güçlü bir muhafazakar düşünce geleneğini sürdürdüğünü söylemek mümkündür.

Korku filmlerinin söz konusu tutuculuğunun ise genel olarak Hollywood'daki ataerkil bilinçaltının ve egemen değerlerin bir yansıması olarak ortaya çıktığı bilinmektedir. Ancak birçok korku filminin taşıdığı bu muhafazakâr içeriğine karşın, türün geleneklerini sorgulayan, temsil biçimlerine şüpheyle yaklaşan yenilikçi olarak adlandırılan korku filmleri de bulunmaktadır. Bu çalışmada Jordan Peele tarafından yönetilen 2017 tarihli *Kapan (Get Out)* filmi türsel eleştiriden yola çıkılarak oluşturulan analiz modeline göre, film stili (anlatı yapısı, ikonografi), toplumsal bağlam (türsel karakterler ve çatışma, kültürel dışavurum) ile endüstriyel bağlam (izleyici pratikleri) açısından çözümlenmiştir. Buna göre *Kapan (Get Out, 2017-Jordan Peele)* filminin söz konusu temsilleri sorunsallaştıran ve ırk sonrası (post-racial) Amerikasını eleştiren korku türü örneklerinden biri olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Film anlatısı içerisinde gerek siyahi karakterlerin gerekse beyaz karakterlerin konumlandırılma biçimi, tekinsiz ev temasını siyahi karakterin gözünden ele alması, anlatının sonunda yine siyahi karakterin hayatta kalmayı başarması gibi unsurlarla korku türünün ırkçı tematik uyuşmalarını eleştiren ve sorunsallaştıran *Kapan (Get Out, 2017-Jordan Peele)* filmi, aynı zamanda Amerikan toplumunda tarihsel süreçte daha da derinleşen ırkçılık ve ayrımcılık gibi ideolojileri de korku türü anlatısının söz konusu uyuşmalarını revize ederek ele almaktadır. Korku filmlerinin yenilikçi olması, türün temel karakterlerinden olan "öteki"ne yaklaşım biçimine bağlıdır. "Öteki" ataerkil ideolojinin dışladığı kadın cinselliği, azınlıklar, alternatif ideolojiler gibi öğelerle, ataerkil toplum yapısının kabul edemediği dürtü ve güdülerini kapsamaktadır. Egemen düzenin kabul edemediği, yadsıdığı ya da yok etmeye çalıştığı öğeler ve dürtüler korku filmlerinde kurt adam, hayalet, canavar, yaratık, zombi gibi figürlerle temsil edilmektedir. Dolayısıyla korku türünün söz konusu figürlere bakış açısı yenilikçi bakış açısını ya da muhafazakarlığını belirleyen en önemli unsurdur.

Bu açıdan yaklaşıldığında tür sinemasında ve özellikle korku filmlerinde siyahilerin temsil biçimleri de anlatının bu karakterlere yönelik tavrını ve dolayısıyla metnin ideolojik yapısını ortaya koymaktadır. Hollywood sinemasında öykülü uzun metrajlı filmlerin ilk ortaya çıktığı günden bu yana özellikle siyahi karakterlerin filmlerde yer alma biçimlerinin tartışmalı olduğu görülmüştür. *Bir Ulusun Doğuşu (The Birth of a Nation, 1915-D. W. Griffith)* gibi bariz şekilde ırkçı temsillerin yanı sıra doğrudan bu ideolojiyi savunmayan filmlerde de beyazlardan farklı etnik grupların öteki olarak temsil edildikleri görülmektedir. Tür sinemasının ise egemen değerlerin savunulmasında tematik uyuşmalar bakımından ele alındığında çok daha muhafazakar olduğu bilinmektedir. Bu anlamda *Kapan (Get Out, 2017-Jordan Peele)* filminin ilerici ve yenilikçi yaklaşımı yalnızca ötekinin temsil biçiminde değil, sosyo-kültürel bağlamda ayrımcılık sorununu ele alış şekline de kaynaklanmaktadır. Film, çekildiği dönemde Amerika'da farklı etnik gruplara yönelik yüzeysel ve ikiyüzlü neoliberal politik iklimi sorunsallaştırarak, tür sinemasının uyuşmaları içerisinde, kurmaca karakterler aracılığıyla kültürel renk körlüğü söylemi altında ayrımcılık pratiklerinin sürdürüldüğüne yönelik güçlü bir eleştiri içermektedir.

### Kaynakça

- Abisel, N. (1999). *Popüler sinema ve türler*. Alan Yayıncılık.
- Abisel, N. vd. (2005). *Çok tuhaf çok tanıdık: Vesikalı Yârim Üzerine*. Metis Yayınları.
- Abreu, R. (2022). Genre conventions the building blocks of genre storytelling <https://www.studiobinder.com/blog/genre-conventions-definition/#:~:text=What%20are%20genre%20conventions%3F,the%20genre%20that%20they%20are> adresinden 6 Nisan 2023 tarihinde alınmıştır.
- Assamull, R. (2022). Black horror on-screen: the evolution of race within horror films <https://mancunion.com/2022/10/30/black-horror-on-screen-the-evolution-of-race-within-horror-films/> adresinden 5 Nisan 2023 tarihinde alınmıştır.
- Barsam, R., Monahan, D. (2019). *Looking at the movies: an introduction to film* (6th. Edition). W. W. Norton & Company, Inc.
- Barthes, R. (2005). Anlatıların yapısal çözümlemesine giriş. *Göstergebilimsel serüven* (Gözden geçirilmiş 4. Baskı). (M. Rifat ve S. Rifat, Çev.) YKY.
- Bilgin, N. (2007). *Kimlik inşası*. Aşına Kitaplar.
- Burton. G. (1995). *Görünenden fazlası: medya analizlerine giriş*. (N. Dinç, Çev.). Alan Yayıncılık.
- Cherry, B. (2014). *Korku*. (M. Zorlukol, Çev.). Kolektif Kitap (Orijinal eserin basım tarihi 2009).
- Ebiri, B.(2017). Critic's notebook: Why 'Get Out' and 'Moonlight' are breakthroughs in black filmmaking. Hollywood Reporter. <https://www.hollywoodreporter.com/news/why-get-moonlight-are-breakthroughs-black-filmmaking-critics-notebook-984129> adresinden 5 Nisan 2023 tarihinde alınmıştır.
- Edgar-Hunt, R., Marland J., Richards, J. (2012). *Senaryo yazımı*. (S. Aytaç, Çev.). Literatür Yayınları.
- Fiske, J. (1992). *The cultural economy of Fandom. The adoring audience: Fan culture and popular media içinde*. Lisa A. Lewis (Ed.). Routledge.
- Gadsden, G. (2015). The Othered black male: images of masculinity in African American lesbian erotic fiction. *Masculinities A Journal of Identity and Culture*, 2015(3), 35-54. <http://www.masculinitiesjournal.org> (Erişim Tarihi:20.09.2018).
- Grant, B. K. (2007). *Film genre: from iconography to ideology*. Wallflower.
- Güçhan, G. (1999). *Tür sineması, görüntü ve ideoloji*. Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Gündes, S. (2003). *Film olgusu: kuram ve uygulamaya yaklaşımları*. İnkilap Yayınevi.
- Hayward. S. (2012). *Sinemanın temel kavramları*. (U. Kutay, M. Çavuş, Çev.). Es Yayınları.
- Kabadayı, L. (2014). *Film eleştirisi: Kuramsal çerçeve ve sinemamızdan örnek çözümlemeler* (2. Baskı). Ayrıntı Yayınları.
- Keegan, R. (2017, 30 Ekim). Jordan Peele on the “post-racial lie” that inspired *Get Out*. <https://www.vanityfair.com/hollywood/2017/10/jordan-peeel-get-out-screening> adresinden 5 Nisan 2023 tarihinde alınmıştır.
- Kellner, D. (2011). Cultural studies, multiculturalism, and media culture. [https://us.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/9375\\_016783Ch1.pdf](https://us.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/9375_016783Ch1.pdf), (Erişim Tarihi: 5.04.2023).
- Lambe, S. (2020) How 'Antebellum,' 'Lovecraft Country' and more horror stories are centering black experiences <https://www.etonline.com/how-antebellum-lovecraft-country-and-more-horror-stories-are-centering-black-experiences-153705> adresinden 6 Nisan 2023 tarihinde alınmıştır.
- Mutlu, E. (1998). *İletişim Sözlüğü*. Ankara, Bilim ve Sanat Yayınları.

- Oluk, A. (2008). *Klasik anlatı sineması*. Hayalet Kitap
- Oskay, Ü. (1994). *Çağdaş Fantazy Popüler Kültür Açısından Bilim-Kurgu ve Korku Sineması*. (2.Baskı). Der Yayınları.
- Özden, Z. (1998). *Film eleştirisi*. İmge Kitabevi.
- Patton, E. A. (2019) Get Out and the legacy of sundown suburbs in post-racial America, *New Review of Film and Television Studies*, 17:3, 349-363, DOI: 10.1080/17400309.2019.1622889
- Ryan, M. ve Kellner, D. (1997), *Politik kamera*. (E. Özsayar, Çev.). Ayrıntı Yayınları (Orijinal eserin yayın tarihi 1990).
- Rotten Tomatoes (t.y.) Get Out. [https://www.rottentomatoes.com/m/get\\_out](https://www.rottentomatoes.com/m/get_out) adresinde 1 Nisan 2023 tarihinde alınmıştır.
- Rotten Tomatoes (t.y.). Get Out Reviews. [https://www.rottentomatoes.com/m/get\\_out/reviews?intcmp=rt-scorecard\\_tomatometer-reviews](https://www.rottentomatoes.com/m/get_out/reviews?intcmp=rt-scorecard_tomatometer-reviews) adresinden 2 Nisan 2023 tarihinde alınmıştır.
- Schatz, T. (1981). *Hollywood genres*, Temple University Press, Philadelphia .
- Sezen, D. (2016). Dijital Sonrası Hayran Kültürünün Dönüşümü Üzerine. *Dijital: kavramlar, olanaklar, deneyimler* içinde. N. Timisi (Der). (s.s.161-187), İstanbul: Kalkedon.
- Sikov, E. (2010). *Film studies: An introduction*. Columbia University Press.
- Sözen, E. (1999). *Demirden plastiğe kimliklerimiz*. Birey Yayınları.
- Tan, E. (2020, 10 Haziran). HBO Max, Siyah Karakterlerin Temsil Şekli Nedeniyle Eleştirilen Gone with the Wind'i İçerik Kütüphanesinden Çıkardı. <https://filmloverss.com/hbo-max-siyah-karakterlerin-temsil-sekli-nedeniyle-elestirilen-gone-with-the-wind-i-koleksiyonundan-cikardi/> adresinden 5 Nisan 2023 tarihinde alınmıştır.
- Tuğan, N. H. (2020). Süper kahraman filmleri ve transmedya hikâye anlatıcılığı: *Avengers (Yenilmezler)* serisi örneği. E. Karataş ( Ed). *İletişim Bilimi Araştırmaları I* içinde (s. 533-586). Hiperayın.
- Usumi, E. (2019). *Get Out* hakkında mutlaka bilinmesi gereken 15 detay. <https://filmloverss.com/get-out-hakkinda-mutlaka-bilinmesi-gereken-15-detay/> adresinden 5 Nisan 2023 tarihinde alınmıştır.
- Vanity Fair (2017, 1 Aralık). Jordan Peele Breaks Down "Get Out" Fan Theories from Reddit Vanity Fair. <https://www.youtube.com/watch?v=hBvcngHRTFg>.
- Williams, M.T. (2011). Colorblind ideology is a form of racism. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/culturally-speaking/201112/colorblind-ideology-is-form-racism> adresinden 7 Nisan 2023 tarihinde alınmıştır.
- Wood, R. (1997a). Amerikan Korku Filmine Devrimsel Açıdan Bir Bakış (Çev. N. Yeğinobalı). 25. Kare, 19, 70-76.
- Wood, R. (1997b). Amerikan Korku Filmine Devrimsel Açıdan Bir Bakış II (Çev. N. Yeğinobalı). 25. Kare, 20, 71-77.
- Yaren, Ö. 2016. Sinemada anlatı kuramı. *Sinema kuramları 2 beyazperdeyi aydınlatan kuramcılar* içinde. Su Yayınevi.

## 40. Popüler kültür dizisi Squid Game'de oynanan "Mugunghwa Kkoci Pieotseumnida" adlı geleneksel çocuk oyununun Türk kültüründeki aynası: "Ebe Tura Bir İki Üç" oyunu ve etimolojisi

Sümeýra ALAN<sup>1</sup>

**APA:** Alan, S. (2023). Popüler kültür dizisi Squid Game'de oynanan "Mugunghwa Kkoci Pieotseumnida" adlı geleneksel çocuk oyununun Türk kültüründeki aynası: "Ebe Tura Bir İki Üç" oyunu ve etimolojisi *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 714-725. DOI: 10.29000/rumelide.1316217.

### Öz

Gösterime girdiği günden bu yana kısa süre içinde son zamanların en popüler televizyon dizilerinden biri haline gelen Squid Game dizisinde oynanan ölümcül oyunlarda büyük bir para ödülü kazanma şansı için yarışan maddi açıdan çaresiz bir grup karakterin hikâyesi anlatılmaktadır. 9 bölümden oluşan dizide para için hayatları pahasına yarışan bireyler, ölümcül 6 adet çocuk oyunu oynamaktadır. Güney Kore'nin geleneksel çocuk oyunlarının hikâyeler üzerinden anlatıldığı filmdeki oyunların gerçek hayattaki karşılığında ölüm tehdidi bulunmamaktadır. Seong Gi-hun, borçlandığı kişilerden gördüğü şiddet ve tehdidin ardından borcunu ödeyemediği takdirde canından feragat edeceğine dair bir form imzalar. Vücudu kanlar içinde ve korkmuş bir halde metroya binmeyi beklerken yanına iyi giyimli ve nazik bir beyefendi oturur. Bu bey, Seong Gi-hun'u 딱지 Ttakji (Origami Oyunu) oynamaya davet eder ve Seong Gi-hun son oyuncu olarak oyuna dâhil olur. Filmin başında oynanan Ttakji oyununun ardından dizide oynanan ilk oyun Red Light Green Light (Kırmızı Işık Yeşil Işık) adıyla da bilinen Mugunghwa Kkoci Pieotseumnida oyunudur. Popüler kültürde farklı adlarla karşımıza çıkan Mugunghwa Kkoci Pieotseumnida (Ebe Tura Bir İki Üç) oyununun medya aracılığıyla izleyiciye sunulması, görsel hikâye anlatıcılığının ve kültür aktarımının da bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda çalışma, uygulamalı halk bilimi açısından çocuk oyunlarının medya aracılığıyla nasıl aktarıldığı ve toplumların kültüründe hangi rolleri üstlendiği konusuna odaklanması bakımından önem arz etmektedir. Çalışmamızda literatür tarama yöntemiyle iki oyun irdelenilerek oyun adının etimolojisi üzerinde durulmuştur. Oyunun medya aracılığıyla tanıtımı ve kültürümüzde bilinen farklı isimleriyle birlikte oynanış biçimleri ve oyun arasındaki benzerlikler incelenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** popüler kültür, oyun, Squid Game, Mugunghwa Kkoci Pieotseumnida, Ebe Tura Bir İki Üç

## The traditional children's game "Mugunghwa Kkoci Pieotseumnida" played in the popular culture series Squid Game, its mirror in Turkish culture: "Ebe Tura One Two Three" and its etymology

### Abstract

The Squid Game series, which has become one of the most popular television series of recent times in a short time since its debut, tells the story of a group of financially desperate characters competing for the chance to win a large prize money in deadly games. In the 9-part series, individuals competing

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Erzurum Teknik Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı ABD (Erzurum, Türkiye), sumeyra.alan@erzurum.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4406-2022 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.04.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316217]

for money at the cost of their lives play 6 deadly children's games. In the film, where the traditional children's games of South Korea are told through stories, there is no threat of death in real life. Seong Gi-hun signs a form stating that he will give up his life if he cannot pay his debt after the violence and threats he receives from the people he owes money to. While waiting to board the subway, his body covered in blood and frightened, a well-dressed and kind gentleman sits next to him. This gentleman invites Seong Gi-hun to play 딱지 Ttakji (Origami Game) and Seong Gi-hun becomes the last player in the game. After the Ttakji game played at the beginning of the film, the first game played in the series is Mugunghwa Kkoci Pieotseumnida, also known as Red Light Green Light. The presentation of the Mugunghwa Kkoci Pieotseumnida (Ebe Tura One Two Three) game, which appears under different names in popular culture, to the audience through the media can be considered as an indicator of visual storytelling and cultural transmission. In this context, in terms of applied folklore, it is important in terms of focusing on how children's games are transmitted through the media and what roles they play in the culture of societies. In our study, two games were analysed with the literature review method and the etymology of the name of the game was emphasised. The promotion of the game through the media and the different names known in our culture, as well as the ways of playing and the similarities between the game were examined.

**Keywords:** popular culture, game, Squid Game, Mugunghwa Kkoci Pieotseumnida, Ebe Tura One Two Three

## 1. Giriş

TDK Türkçe Sözlükte “yetenek ve zekâ geliştirici, belirli kurallara sahip, güzel vakit geçirmeye yarayan eğlence, tiyatro, şaşkınlık uyandırıcı hüner, sinemada sanatçının rolünü yorumlama şekli vb.” anlamlarına gelecek şekilde açıklanan oyun<sup>2</sup>, bireylerin kişiliklerini ve yeteneklerini geliştirmelerine fırsat yaratarak kendilerini ifade etmelerine imkân sağlar. Hayalle gerçek arasında bir köprü vazifesi gören oyun, çocukların yaşamı öğrenmesinde büyük önem taşır. Çocuğun olduğu her yerde varlığını sürdüren oyun, bu özelliği bakımından evrensel bir kavram olarak nitelendirilebilir. Oyun esnasında mutluluk, öfke, acı, korku, heyecan, kin vb. birçok duyguyu öğrenen çocuk, tepkilerinin tamamını parçası olduğu oyuna da yansıtır. Bu sayede, oyun içerisinde kendini tanıyıp tepkilerini kontrol etme becerisi geliştirir (Koçyiğit vd., 2007: 324). Freud, oyunu çocuğun engellerden ve dış yasaklardan özgürleşerek gerçek hayatta tehlikeli sayılabilecek (şiddet, darp vb.) duygu ve davranışlarının özgürce açığa vurulması biçiminde açıklamış; çocuğun gösterdiği tekrarlanan davranışsal takıntıların korkularını yenmesinde önem arz ettiğini savunmuştur. Çevresinde gözlemediği durumları hayal dünyasıyla yoğurarak oyuna yansıtan çocuğa, kuralları olan bir oyun tanıtırken muhakkak kurallar açıklanmalı ve uygulama esnasında oyunun oynanış biçimi gösterilmelidir. Bununla birlikte oyunun süresi, oyuncuların yahut oyundaki karakterlerin görevleri de aynı şekilde çocuğa izah edilmelidir. Dâhil olduğu oyunla bütünleşen çocuk; oyun esnasında kurallara ve sınırlamalara saygı duyma, talimatları uygulama, kendini ifade etme gibi toplumsal norm ve davranışları da öğrenmiş olur. Çocuklar için birer öğrenme aracı olan oyun, popüler kültürde de yerini almış; kitle iletişim aracı ve görsel bir anlatım biçimi olan medya, önceki yüzyılların cümbüş ve oyun anlayışından nemalanmıştır. Hem gerçek hem de gerçek dışından beslenen medya; kültürle ilgili kodların aktarıldığı, bu kodların belirtilerinin izlenebildiği ve evrensel birer mitosa değiştiği yapılarıdır (Tuna ve Akgün, 2022: 637).

<sup>2</sup> <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 09.11.2022)

Popüler kültür mahsullerinin ortaya çıkması ve geniş kitlelere aktarımı açısından güçlü bir unsur olarak değerlendirilen kitle iletişim araçlarının kolay erişilebilir olması her yaştaki bireyin medyadan faydalanabilmesine olanak sağlamaktadır (Payzın ve İncil Tuncer, 2022: 117). Kolay erişilebilirliğinin de etkisiyle dijital yayıncılık platformu Netflix'te 1, 65 bin milyon saatlik izlenme süresiyle en çok izlenen dizilerden biri olan Squid Game, bu sayede popüler kültürün bir parçası haline gelmiştir. Dizide yer alan geleneksel çocuk oyunlarının hikâyeler aracılığıyla izleyiciye sunulması, görsel hikâyeye anlatıcılığının ve kültür aktarımının bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuk oyunlarının medya aracılığıyla nasıl aktarıldığı ve toplumların kültüründe hangi rolleri üstlendiği uygulamalı halk bilimi açısından da önem arz etmektedir. 1950'lerde ilk defa Ralph Beals tarafından kullanılan "uygulamalı halk bilimi" terimiyle, halk kültür ve mirasının beğeni alanlarını genişletmek ve azınlık halde bulunan grupların değer kalıplarının beğenisini arttıracak materyallerin yaygınlaştırılması amaçlanmıştır (Baron, 2014: 181). Benjamin Botkin tarafından 1953 yılında kavramsallaştırılan kavram "halk biliminin üstlendiği vazifenin ötesinde kimi gayeler amacıyla kullanılması" şeklinde tanımlanmıştır (Gürçayır Teke, 2016: 94). Aral'ın kaleme aldığı *Uygulamalı Halk Bilimi Açısından Eğitim Sürecinde Dede Korkut* adlı makalede de sözelin nesne dünyasına girebilmesi açısından uygulamalı halk bilimi çerçevesinde medya kullanımının önemi ve medyanın bu noktadaki kültür aktarımını rolünün ne olduğundan bahsedilmiştir (2015: 129). Çalışmamızda ise literatür tarama yöntemiyle elde edilen tüm veriler aracılığıyla popüler kültür dizisi olan Squid Game adlı dizide oynanan "Mugunghwa Kkoci Pieotseumnida" adlı geleneksel çocuk oyununa, oyunun oynanış şekline değinilecek, oyunun medya aracılığıyla tanıtımı ve kültürümüzde bilinen farklı isimleriyle birlikte oyun adının etimolojisi üzerinde durulacaktır.

### 1.1. Popüler Kültürün Medya Aracılığıyla Aktarımı: Squid Game Dizisi

Gösterime girdiği 17 Eylül tarihinden itibaren büyük bir ilgiyle karşılanan Squid Game adlı Netflix dizisi, sıra dışı hikâyeye kurgusu, takdire şayan oyuncu performansı ve kusursuz teknik yaratıcılığının yanı sıra bünyesinde taşıdığı korku ve şiddet unsurlarını açıkça sergilemesi nedeniyle de uzun süre gündemi meşgul etti. Ekonomik açıdan sıkıntı yaşayan 456 erişkinin çocuk oyunları oynayarak toplamda 45, 6 bin milyon won kazanması ve oyunu kaybeden kişinin bunu canı ile ödemesi dizinin konusunu oluşturmaktadır. Oyunu oynayan bireylerin uğradığı şiddet karşılığında paranın metalaştırıldığı, ölümle dahi paraya ulaşma arzusuyla burun buruna gelindiği dizinin yönetmen koltuğunda Hwang Dong-hyuk yer almaktadır. Güney Kore kültürüne mahsus geleneksel çocuk oyunlarının para karşılığında ölüm kalım mücadelesine dönüştüğü Squid Game adlı Netflix dizisinin 1. sezonu Kırmızı Işık Yeşil Işık, Cehennem, Şemsiyeli Adam, Takıma Sadık Kal, Adil Bir Dünya, Kanka, VIP'ler, Gemi Aslanı, Şanslı Bir Gün adlı 9 bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerde Güney Kore'nin çocuk oyunları yetişkinlerin para kazanma hırsı, korku ve şiddete maruz kalmaları vasıtasıyla hikâyeler üzerinden anlatılmaktadır.

Birkaç erkek çocuğun Kalamar Oyunu oynadığı siyah beyaz bir sahneyle başlayan dizi, Seul'un getto mahallelerindeki gecekondu bölgesinden seçilen görüntülerle devam eder. Seong Gi-hun, borçlandığı kişilerden gördüğü şiddet ve tehdidin ardından borcunu ödeyemediği takdirde canından feragat edeceğine dair form imzalar. Korkmuş bir vaziyette ve yüzü kanlar içinde metroya binmeyi beklerken yanına şık giyimli ve kibar bir bey oturur. Bu bey, Seong Gi-hun'u 딱지 Ttakji (Origami Oyunu) oynamaya davet eder. Galibiyet elde ettiği her oyun için 100.000 won kazanacağını duyan Seong Gi-hun, oyun teklifini kabul eder. Bir süre yenilip kaybettiği para karşılığında tokat yiyen oyuncu, oyun neticesinde bir miktar para kazanınca gizemli beyin "Bayım bu oyunları birkaç gün oynayarak iyi para kazanabilirsiniz. Ne dersiniz?" diyerek kendisine uzattığı kartı geri çevirmeyerek alır. Bir gece yarısı annesi ve üvey babasıyla yaşayan kızının yurtdışına taşınma durumu ve tefecilere olan borcunun aklına gelmesinin ardından kartın üzerindeki numarayı arayarak adını ve doğum tarihini söylemesiyle birlikte



oyuna dâhil olur. Yaşam şartlarının zorluğu, maddi sıkıntılar ve benzer aile yapısı tıpkı Squid Game dizisinde olduğu gibi farklı kişilik özelliklerine sahip bireyleri “şiddet” noktasında bir araya getirmektedir. Squid Game’de primitif bir duygu bağlamında “cinsel şiddet” de insan bedeninin ticari eşyaya dönüştürülmesi üzerinden aktarılmaktadır. Ttakji oyununun ardından dizide oynanan ilk oyun Red Light Green Light (Kırmızı Işık Yeşil Işık) adıyla da bilinen Mugunghwa Kkoci Pieotseumnida oyunudur. Bu oyunun ardından oynanan oyunlar sırasıyla; Honeycomb (Dalgona) Challenge (Şeker Kalıbı Oyunu), Tug of War (Halat Çekme Oyunu), Marbles (Misket Oyunu), Glass Game (Cam Köprü Oyunu) ve Squid Game (Kalamar Oyunu)’dur. Güney Kore’nin geleneksel oyunları arasında Jwibulnori | 쥐불놀이, Yut Nori | 윷놀이, Hackysack diğer adıyla Jegichagi | 제기차기, Tuho | 투호, Biseokjigi | 비석지기, Neolttwigi | 널뛰기, Paengi Noli | 팽이 놀이, Gonggi Noli | 공기 놀이, Gomujul Noli | 고무줄 놀이, Yeonnalligi | 연날리기, Ssireum | 씨름, Gonu | 고누, Jultagi | 줄타기, Gulleongsui | 굴렁쇠, Chajeon Nori | 차전 놀이, Geunettwigi | 그네뛰기 gibi oyunlar da bulunmakta olup ilk sezonu çekilen Squid Game dizisinde -şimdilik- bu oyunlara yer verilmemiştir. Yeni sezonların çekilmesiyle birlikte seyircinin bu oyunlara tanık olması mümkün olabileceğinden oyun adlarına değinilmesi tarafımızca gerekli görülmüştür.

## 1.2. Mugunghwa Kochi Pieotseumnida Oyunu ve Oynanma Biçimi

Sayıdığımız oyunlar arasında çalışmamızın çerçevesini oluşturan ve dizinin ilk oyunu olan “Mugunghwa Kochi Pieotseumnida” Güney Kore’ye özgü geleneksel çocuk oyunlarından birisidir. Oyundaki diğer oyuncular, gözlerini kapatan ebeye yavaş yavaş ve gizlice yaklaştıktan sonra elleriyle hafifçe vurarak kaçarlar. Oyunun eski literatürde yer almadığı göz önünde bulundurulduğunda, Mugunghwa Kochi Pieotseumnida’nın Kırmızı Işık, Yeşil Işık oyununa benzeyen tarihi muhtemelen çok eski değildir. Bununla birlikte, oyunun icrası için bir hazırlık gerektirmemesi, aynı zamanda eğlenceli oluşu ve kolay oynanabilirliği nedeniyle farklı farklı isimlerle<sup>3</sup> birçok ülkede yaygın biçimde oynandığına şahit olmaktadır.

Bağımsız biçimde oynanan ve kişi sayısı değişkenlik gösteren bu oyunda ebe, oyunculara sırtını döndükten yahut gözünü kapattıktan sonra “Mugunghwa kochi ppiotseumnida (Mugungwha çiçeği açtı)” diye bağırr. Bu cümle, Korece 10 karakterden oluştuğu için bağırmak birden ona kadar saymakla eşdeğerdir. Tipik oyun kuralları aşağıdaki gibidir. İlk olarak, oyuncular kimin “ebe” olacağını belirlemek için Gawi Bawi Bo<sup>4</sup> yaparlar. Seçilen oyuncu (ebe), sırtı dönük bir vaziyette bir duvara, bir ağaca veya bir sütuna bakacak şekilde durur. Diğer oyuncular daha sonra yaklaşık 5-10 m uzaklıkta bir çizgi çizerek ebenin arkasında dururlar. Daha sonra, ebe olan oyuncu, “Mugunghwa kochi pieotseumnida” diye bağırr. Cümleyi söylediği sırada ebenin sırtı oyunculara dönük olmalıdır. Tüm karakterlerin veya hecelerinin tamamı söylendikten sonra, ebe diğer oyunculara yüzünü döner. O anda herhangi bir kişiyi hareket ederken görürse, o oyuncu yakalanır.

Yakalananlar, ebe seçilen oyuncunun yanında durmalı, serçe parmaklarını birbirine kenetlemeli veya el ele tutuşmalıdır. Diğer oyuncular daha sonra, oyun ilerledikçe ve ebenin tekerlemeyi sırtı dönük

<sup>3</sup> bkz. Alan, Sümevra (2022). “Ebe Tura Bir İki Üç (Timbirtıp).” Geleneksel Sporlar ve Oyunlar Ansiklopedisi, Dünya Etnospor Konfederasyonu. (URL: <https://encyclopedia.worldethnosport.org/spor-detay/ebe-tura>; Erişim Tarihi: 11.11.2022).

<sup>4</sup> 가위 (gawi, “scissors”) + 바위 (bawi, “rock”) + 보 (襌) (bo, “wrapping cloth”). Kelimenin bizdeki karşılığı taş, kâğıt makadır. Taşa el yumruk şeklindedir. Kâğıtta el tamamen açık ve parmaklar birbirine yapışıktır. Makasta ise elin işaret parmağı ve orta parmağı hariç bütün parmaklar avuç içine kıvrılmıştır, işaret parmağı ve orta parmak birbirinden ayrıktır. Taş, makası kırarak yener. Kâğıt, taşı sararak yener. Makas ise kâğıdı keserek yener.

söylediği her anda biraz ilerlemeye devam eder. Ne kadar fazla oyuncu yakalanırsa, çizgi o kadar uzar. Çizgiyi ebeye en yakın hale getiren oyuncu, bir araya getirilen parmaklara veya ellere vurarak yakalanan oyuncuların zincirini kırabilir. O anda, yakalananlar da dâhil olmak üzere diğer tüm oyuncular, ebeye fark edilmeden çizginin arkasındaki eski konumlarına geri dönmelidir. Ebe tarafından fark edilen oyuncu bir sonraki tur için ebe olur. Ancak herkes yakalanmadan güvenli bir dönüş yapmayı başarır, ebe olan mevcut oyuncu rolü bir sonraki turda koruyarak tekrar ebe olur. Ebe, hareket hâlindeki oyuncuları tespit etmek için sürekli olarak doğru anda geriye bakmaya çalışır. Bu sırada diğer oyuncular görünmeden ebeye yaklaşmaya çalışırlar. Bazen oyuncular, ebe döndüğü anda garip bir pozisyonda donup kalırlar. Bu durum oyuna ekstra bir eğlence katar.

Son zamanlarda, bu oyunun farklı versiyonları ortaya çıkmıştır. Ebe olan oyuncu, cümlede sonunda farklı bir fiil veya eylem kullanırsa, diğer oyuncuların çağrılan fiil veya eyleme göre hareket etmek zorundadırlar, aksi takdirde yakalanır. Örneğin ebe "Mugunghwa kochi chumeul chumnida (Mugunghwa çiçeği dans ediyor)" diye bağırır ve arkasını dönerse, diğer oyuncular o anda dans etmelidir ya da "Mugunghwa kochi noraehamnida (Mugunghwa çiçeği şarkı söylüyor)" dedikten sonra arkasını dönerse diğer oyuncular hemen şarkı söylemeye başlamalıdır. Ebe, "Halmi kochi pieotseumnida (Büyükanne çiçeği açmış)" diye bağırırdıktan sonra arkasını dönerse diğer oyuncular da bir büyükanneyi taklit etmek zorundadır. Ya da ifade ebe tarafından "Nanjangi kochi pieotseumnida (Cüce çiçek açtı)" olarak değiştirilirse, diğer oyuncular çömelmiş bir pozisyonda hareket etmelidir. Oyun, büyüklerden ziyade küçük çocuklar arasında daha popülerdir.

### 1.3. Ebe Tura Bir İki Üç Oyunu ve Etimolojik Tahlili

Bir malzemeye ihtiyaç duyulmadan, belirli kurallar çerçevesinde, açık mekânlarda ve kalabalık gruplarla oynanan bir oyun olan Ebe Tura Bir İki Üç oyunu, adını oynanış biçiminden almaktadır. Ebe sözcüğü oyunun oynanması için yüzünü duvara dönecek olan kişiyi yani ebeyi temsil ederken tura kelimesi *tur-* "durmak" fiiline eklenen zarf fiil ekinin birleşimiyle oluşmuş bir kelimedir. Sırasıyla bir iki üç rakamları ise ebenin sayma şeklinin ifadesidir. Ende Tura Bir İki Üç adıyla da rastladığımız bu oyunda *tura* kelimesi dikkatimizi çekmektedir. Kelime, TDK Türkçe Sözlükte "bazı oyunlarda, vurmak için kullanılan düğümlemiş mendil"<sup>5</sup> anlamına gelecek şekilde açıklanmıştır. O halde, adını oyunda kullanılan mendilden alabileceğini düşünebileceğimiz Ebe Tura Bir İki Üç oyununda mendil gibi bir materyal kullanılmamaktadır. Ancak isim olarak benzerlik gösteren ve adını oyunda kullanılan mendilden alan Tura adında başka bir oyun bulunmaktadır. Oynanış şekli tamamen farklı olan bu oyunda ebe herkesin ortasında bulunur. Seçilen bir mendilin ucuna düğüm atılır. Oyuncuların biri *tura* denilen elinde tuttuğu mendili ebeye göstermeden bacaklarının arasından geçirerek yanındaki diğer oyuncuya verir, o da yanındaki diğer oyuncuya... Mendil hızla bacak aralarından elden ele geçerken ebe mendilin hangi oyuncuda olduğunu bulmaya çalışır (Bakırcı, 2007: 204). *Tura* kelimesi hakkında diğer düşüncemiz ise Fransızca'da yer alan sayılarla alakalıdır. Fransızca'da bir || *un* (*ön*), iki || *deux* (*dö*), üç || *trois* (*trua*) biçimindedir. Bundan dolayı oyunun adının *Ön Dö Trua* > *Ende Tura* formuyla dilimizde yaygınlık kazanmış olabileceği söylenebilir.

*Tımbırtıp* kelimesini incelediğimizde ise *tımbır* kelimesinin "çok gergin" (DS X 3813) anlamına geldiğini görmekteyiz. Oyunun oynanış şekli göz önünde bulundurulduğunda yüzünü duvar, ağaç vb. sert bir zemine yaslayarak sayma işlemine başlayan ebe "bir iki üç" dediğinde herkes olduğu yerde, aldığı vaziyet neyse o biçimde ve gerginlikte kıpırdamadan kalmak durumundadır. Oyunculardan biri kıpırdadığı - gerginliğini bozup hareket ettiği- vakit ceza alarak ebe olur. *Tıp* kelimesi ise burada susmayı,

<sup>5</sup> <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 09.11.2022)

konuşmamayı ve öylece kalmayı ifade etmektedir. *Tımbırtıp* kelimesiyle alakalı ikinci düşüncemiz yansıma sözcük olan *dim dim* yahut *tm tm* “herhangi bir sıvının damla damla akması”<sup>6</sup> anlamına gelmektedir. Yine *tm* kelimesinin anlamını tek başına “deniz”<sup>7</sup> biçiminde de görmekteyiz. Akıcı (sürekli) bir nitelik arz eden *dim~tm* kelimesi ve birdiren bir (1) rakamı ile oluşturulan *tımbır* sözü akışta/eylemde olan bir şeye eklenen sayı kelimesinden oluşmaktadır. Bu ifadenin peşine eklenen *tp* sözcüğüyle akıcılığın yahut eylemdeki o akışın son bulması düşünülebilir. Üçüncü düşüncemiz ise tıprtı/tımbırtı kelimesiyle alakalı. “Tıprı tıprı diye çıkan ayak sesi, tıprıdayan şeyin çıkardığı ses” anlamına gelen tıprtı<sup>8</sup> kelimesinde yer alan +tI/+tU ekiyle ilgili Korkmaz “+tI/+tU ekinin belirli olan asıl işlevinin ses yansımaları köklere +Il/+Ul, +Ir/+Ur ekleri getirilerek elde edilen ikincil köklerden adlar türetmektir.” açıklamasını yapmış; *dırltı, fıkrıtı, kımltı* gibi örnekler vermiştir (2009: 66). Öyleyse *tıprtı* kelimesini <*tıpr+tı* biçiminde tahlil edebiliriz. Aynı şekilde *tımbırtıp* kelimesindeki *tımbır* <*tp(p)ır* biçiminde olabilir. *Tımbır* kelimesi için Nişanyan’a başvurulduğunda *tp*<sup>1</sup> sözcüğüne göndererek açıklamasını “ayak sesi, damla sesi” ses yansımaları sözcüğüdür”<sup>9</sup> biçiminde açıklamaktadır. Benzer sözcükler için ise az önce bahsini de ettiğimiz *tımbır, tımbırdamak, tımbırtı, tıprı, tıprıdamak, tıprtı, tıprış* kelimelerini vermektedir. Ayak sesi ya da ikinci görüşümüzde üzerinde durduğumuz damla sesi ifade eden *tımbır* <*tm+(m)ır*; /m/ > /b/, *dımbır* <*dim+(m)ır*; /m/ > /b/ kelimelerine eklenen *tp* kelimesi yine ayak sesi bildiren bir kelime olarak yinelenmiş olabilir yahut ayak sesine son veren -eylem sonlandırıcı- bitirici sözcük niteliğindeki *tp* ifadesi olabilir.

#### 1.4. Ebe Tura Bir İki Üç Oyunu ve Oynanma Biçimi

Tımbırtıp, Ende Tura, Önden Tura, Enden Tura, Elden Tura, Önde Durma Bana Vurma, Davul Zurna, Davul Zurna Bana Vurma, Davul Zurna Buz Gibi Dondurma, Önde Turna Davul Zurna, Elde Davul Zurna, Elde Turna Davul Zurna adlarıyla da bilinen Ebe Tura oyununda ebe seçilirken çeşitli tekerlemeler içeren bir sayışma yapılıdır. Sayışma sonucunda oyuncular arasından biri ebe seçilir. Seçilen ebe, ağaç yahut duvar gibi sert bir zemine yüzünü döner. Diğer oyuncular, sekiz-on metre kadar bir mesafede ebenin arkasında dağınık şekilde yerlerini alırlar. Ebe, ellerini duvara vurarak yüksek sesle “Ebe tura bir iki üç” diye bağırır. Ebe, tekerlemeyi söylediği esnada ebenin arkasında konumlanmış diğer oyuncular sakın ve dikkatli bir biçimde ebeye doğru yaklaşmaya çalışırlar. Tekerleme bittiğinde çocuklar heykel gibi oldukları yerde dona kalırlar. Ebe, oyunculara yüzünü döndüğünde herhangi bir oyuncuyu hareket ederken görürse yeni ebe o oyuncu olur. Ebe, yüzünü döndüğünde kimse yerinden kımlıdayamaz. Ebe, tekerlemeyi yeniden söylemeye başladığında ebeye görünmeden yaklaşıp dokunmaya çalışırlar. Ebeye dokunan oyuncular kaçışmaya başlarlar; ebe de kaçan oyuncuların tümünü kovalar. Kimi yakalarsa sıradaki o kişi olur (Aşçı vd., 2011: 51). Aynı zamanda, kalabalık bir grupta kız ve erkek çocukları tarafından karışık oynanan oyun “Ali Baba Saat Kaç?” adıyla da en az dört kişi ile oynanır. Ebeye “Ali baba saat kaç?” diye sorulur. Ebe saati kaç olarak söylerse o sayı adedince adım atılır, ebe sobelenip kaçılır. Sobelenen kişi yeni ebe olur (Demir, 2015: 157).

Davul Zurna Buz Gibi Dondurma oyununda ise yapılan sayışmalarla yeni ebe belirlendikten sonra ebe duvara, ağaca vb. gibi sert bir zemine yüzünü dönerek başını yaslar. Oyundaki diğer oyuncular da üç dört adım ötede dağınık bir biçimde ebenin arkasında dururlar. Ebe, “Davul zurna, bana vurma, buz gibi dondurma” tekerlemesini söyledikten sonra yüzünü oyunculara döner. Ebe, sırtı oyunculara dönük bir biçimde bu tekerlemeyi söylediği vakit diğer oyuncular ebenin sırtına vurmaya çabalarlar. Ebe,

<sup>6</sup> <https://sozce.com/nedir/91449-dim-dim> (Erişim Tarihi: 11.11.2022)

<sup>7</sup> <https://www.nedirnedemek.com/t%C4%B1m-ne-demek> (Erişim Tarihi: 12.11.2022)

<sup>8</sup> <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 19.05.2023)

<sup>9</sup> <https://www.nisanyansozluk.com/kelime/t%C4%B1mb%C4%B1r>

The traditional children's game "Mugunghwa Kkoci Pieotseumnida" played in the popular culture series Squid Game, its mirror in Turkish culture: "Ebe Tura One Two Three" and its etymology / Alan, S.

oyunculara yüzünü döndükten sonra oyundakilerin tamamı bulunduğu yerde hareketsiz bir biçimde kalmak zorundadır. Eğer oyuncuların hiçbiri hareket etmezse ebe sırtını oyunculara tekrar döner ve "Davul zurna, bana vurma, buz gibi dondurma" tekerlemesini söyler. Ebe yüzünü oyunculara yeniden döndüğünde herhangi bir kimsenin hareket ettiğini görürse gördüğü kişi ebe olur. Oyun bu şekilde devam eder (Demir, 2015: 156).

Dört kişiden fazla oyuncuyla kız-erkek karışık oynanan Enden Tura oyununda yine aynı şekilde bir ebe tayin edilir. Ebe yüzünü duvar, ağaç gibi sert bir yüzeye döndükten sonra "ennem tura, davul zurna bir iki üç" diyerek elini zemine üç defa vurur. Ebenin arkasında yer alan oyuncular, ebenin tekerlemeyi her tekrar edişinde biraz daha ebeye yaklaştıktan sonra ebeye vurup kaçmaya çalışırlar (Demir, 2015: 156).

8-10 arası oyuncuyla kızlı erkekli karışık oynanan Önden Tura oyununda seçilen ebe sırtını oyunculara dönerek başını sert bir zemine yaslar. Diğer oyuncular da ebenin üç metre arkasında yan yana sıralanırlar. Ebe "Önden Tura" dedikten sonra yüzünü diğer oyunculara döner. Kimi adım atarken yahut hareket ederken yakalarsa o kişi elenir. Oyuncuların tamamı yanana kadar oyun aynı biçimde tekrar eder (Demir, 2015: 156).

Kızlı erkekli karışık ve grup halinde oynanan Tımbırtıp oyununda yüzünü duvara dönmüş olan ebe yüzünü ağaç, duvar gibi sert bir zemine yasladıktan sonra "tımbırtıp" diye bağıırır. Bağırdığı anda hızlıca arkasını döner. O sırada oyundaki diğer oyuncular hareketsiz kalmak zorundadır. Ebe, oyunculardan birini kımıldarken yakalarsa yakaladığı oyuncu yanarak oyundan çıkar. Oyunda iki üç kişi kalana kadar oyun tekrar eder. Sona kalan üç kişi, yanarak oyundan çıkan oyuncuların üzerinde bulunan kıymetli eşyalarını saklayarak onları cezalandırır. Cezalı oyuncular, saklanan kıymetli eşyasını bulana kadar eşyasına olan yakınlık uzaklık mesafesine göre ritmik alkış tutulur (Demir, 2015: 157).

Bunlar dışında Nakamura vd.'nin kaleme aldığı *Universal Game Based on Traditional Children's Outdoor Games* (2011) adlı çalışmada Darumasan ga koronda "Kırmızı Işık, Yeşil Işık" oyununa benzer Daruma adında bir oyun geliştirilmiştir. Bu oyunda, bir sistem Oni<sup>10</sup> rolünü oynar ve oyuncular da sensörler giyerler. Oyun esnasında önceden kaydedilmiş ve farklı çalma hızlarına sahip birçok ses (Darumasan ga: on örnek, koronda: on örnek, toplam: 100 örnek) rastgele çalınır. Oyuncu, yalnızca sesleri duyduğunda hareket edebilir. Eğer oyuncu hareket etmemesi gerektiği halde hareket ederse bir ses ("Hareket ettin!") çalınır ve oyuncu oyunu kaybeder. Oyunun başında, oyuncu ve Oni arasında 100 metre bir mesafe bulunur. Oyuncu, sesleri duyduğunda koşarak Oni'ye yaklaşır. Sensörler tarafından elde edilen değerdeki değişim ve ayarlanan eşğin üzerindeki zamanlar, yaklaşma kararı için değişken sayı olarak verilmiştir. Bu oyunun amacı bir oyuncunun Oni'ye ulaşması ve bir esiri serbest bırakmasıdır.

Kızlı erkekli karışık gruplar halinde oynandığını söylediğimiz bu oyun, yukarıda verilen bilgede görüldüğü üzere bir sistem aracılığıyla da test edilmiştir. Bunun dışında oyun Sakai vd.'nin kaleme aldığı *Playing with a Robot: Realization of "Red Light, Green Light" using a Laser Range Finder* (2015) adlı makalede mobil bir robotla da oynanmıştır. Yapılan çalışmanın amacı, çocuk oyunu Darumasan ga koronda "Kırmızı Işık, Yeşil Işık" oyununu bir mobil robot ve insan aracılığıyla oynamaktır. Bu yazıda robot ebedir, insan ise diğer oyuncudur. Robotun oyunu oynamasını mümkün kılmak için "oyuncuyu tanıma", "out/dışarı yargılama" ve "oyuncuyu takip etme" olmak üzere üç işleve ihtiyaç vardır. Bu yazıda, esas olarak bir "out/dışarı yargılama" yöntemi tanımlanmıştır. Mobil robotun üzerine lazer mesafe bulucu (LRF) yerleştirilip oyuncunun pozisyonu ölçülmüştür. Robot, oyuncunun hareket edip

<sup>10</sup> yakalamaca oyununda kovalayan kişi "trigger".

etmediğini değerlendirmek için insanın geçmiş ve mevcut konumları arasındaki mesafeyi hesaplamış; mesafe eşikten fazlaysa, robot oyuncuyu out/dışarı olarak değerlendirmiştir. Oyunun simülasyonu ile ilgili iki farklı koşul eşiği 40 mm ve 80 mm belirlenerek iki farklı deney yapılmıştır. Bu deney neticesinde geliştirilen robotun oyunu oynayabildiği fiilen doğrulanmıştır.

## 2. Popüler Kültürde Ebe Tura Bir İki Üç Oyunu

Ebe Tura Bir İki Üç diğer adıyla Timbirtıp oyunu farklı isimlerle popüler kültürde de karşımıza çıkmaktadır.

- 2005’te yeniden başlatılan *Doctor Who* adlı bilim kurgu dizisinin yürütücü yapımcısı Russell T Davies, modern seride yeni uzaylı olarak tasarladığı yaratıklardan biri olan Weeping Angel (Ağlayan Melek) heykelinin sahip olduğu popüleriteyi *Grandmother’s Footsteps* (Büyükanenin Ayak Sesleri) adıyla bilinen çocuk oyununa ve her heykelin kılık değiştirmiş bir Ağlayan Melek olabileceği düşüncesine bağlamaktadır.
- Demiryolu Serisi hikâyelerinden *Percy and the Trousers* adlı hikâyede Percy, antrenörlerle *Grandmother’s Footsteps* (Büyükanenin Ayak Sesleri) oyununu oynamaya çalışır, ancak bir el arabası pantolonuna çarpar.
- Halk müziği üçlüsü Peter, Paul ve Mary, bu oyunu 1963’te çıkardıkları *In the Wind* albümlerinde yer alan “Rocky Road” adlı bir şarkıya uyarlamışlardır.
- Japonya’nın en popüler YouTuber’ı Hajime Syacho ve toplam 740 katılımcı ile 24 Ekim 2015 tarihinde Kanazawa-ku, Yokohama, Kanagawa Eyaleti’nde bulunan Sanayi Geliştirme Merkezi’nde *Daruma-san ga koronda* oynayarak Guinness Dünya Rekorlar Kitabı’na girmiştir.
- 1942 *Merrie Melodies* kısa filminde The Case of the Missing Hare, Ala Bahma Bugs’a onu öldürmek için hücum ederken Bugs, sihirbaz üzerinde bir *Statue* (Heykel) oyunu oynamıştır.
- 1987 yapımı *RoboCop* filminde, bir film içi haber raporu sırasında gösterilen görüntülerde, başkarakter ilkokul çocuklarıyla oyun oynarken görülmektedir.
- Japon mangası *As the Gods Will* adlı filminin 2014 yılı uyarlamasında öğrenciler, kendilerini kaybetmenin cezasının ölümle sonuçlandığı bir *Daruma-san ga koronda* oyununun içinde bulurlar.
- 2018 yılında Le Kyu-Bin’in yönetmenliğini yaptığı Güney Kore kısa metraj filmi *Mu-Goon-Hwa-Co-Chi-Pi-Et-Seom-Ni-Da* (Red Light Green Light)’da kız çocukları “Kırmızı Işık Yeşil Işık” oyununu oynamaktadırlar.
- 2020 yılında Duke Dumont ile Shaun Ross’un birlikte seslendirdiği *Red Light Green Light* adlı şarkının sözleri ise şu şekildedir:

Duke, uh, can you turn that beat up a little bit? (Duke, şu ritmi biraz açar mısın?)

Yeah, just like that, perfect (Evet, aynen böyle, mükemmel)

There's two instructions I need you to follow (Takip etmen gereken iki talimat var)

When I say red light, I need you to stop (Kırmızı ışık dediğimde, durmana ihtiyacım var)

When I say green light, I need you to go (Yeşil ışık dediğimde gitmene ihtiyacım var)

Red light (kırmızı ışık) Green light (Yeşil ışık)

The traditional children's game "Mugunghwa Kkoci Pieotseumnida" played in the popular culture series *Squid Game*, its mirror in Turkish culture: "Ebe Tura One Two Three" and its etymology / Alan, S.

Now when the strobe light hits, I want you to move like this (Şimdi flaş ışığı vurduğunda, böyle hareket etmeni istiyorum)

Now when the strobe light hits, I want you to move like this (Şimdi flaş ışığı vurduğunda, böyle hareket etmeni istiyorum)

Hit the strobe, hit the strobe (Flaş vur, flaş vur) x 3

Now, now, now, now, now (Şimdi, şimdi, şimdi, şimdi, şimdi)

We know we've all been through kindergarten, people (Hepimizin anaokulundan geçtiğimizi biliyoruz, millet)

So we know what a red light and a green light is (Böylece kırmızı ışığın ve yeşil ışığın ne olduğunu biliyoruz)

So when I say red light, stop (Yani kırmızı ışık dediğimde dur)

Red light (kırmızı ışık) Green light (Yeşil ışık)

Now when the strobe light hits, I want you to move like this (Şimdi flaş ışığı vurduğunda, böyle hareket etmeni istiyorum)

Now when the strobe light hits, I want you to move like this (Şimdi flaş ışığı vurduğunda, böyle hareket etmeni istiyorum)

Hit the strobe, hit the strobe (Flaş vur, flaş vur) x 3

Green light (Yeşil ışık)

Yeah, just like that, perfect (Evet, aynen böyle, mükemmel)

I'm just floating, I'm, I'm filling in for the groove (Ben sadece yüzyorum, ben, oluğu dolduruyorum)

Keep a loop in (Bir döngü tutun)

Red light (kırmızı ışık)

- 2021 Netflix drama dizisi *Squid Game*'de ilk defa oyunun yarışma biçimi düzenlenmiştir. Yarışmacılar, oyunu Kore kitap serisinden genç bir kız olan Young-hee'ye benzeyen büyük bir bebekle oynamışlardır. Oyunu oynayan 456 oyuncu, para ödülünü kazanmak adına altı çocuk oyunundan oluşan bir dizi oynamak için hayatlarını riske atmışlardır. Bu oyundaki oyuncuların amacı, zamanlayıcı bitmeden bitiş çizgisini geçmektir ve bir oyuncak bebek 'green light (yeşil ışık)' diye bağırdıktan sonra oyuncuların ilerlemesine izin verilir ve 'red light (kırmızı ışık)' diye bağırdığında oyuncuların durması gerekir. Duramayarak bir milim dahi hareket eden tüm oyuncular bebek tarafından vurularak öldürülür.
- 2021 oyunu *Crab Game*'de, küratörle yüz yüze geldiklerinde oyuncuların hareket etmeleri veya zamanın sonuna ulaşamamaları durumunda patladıkları bir mini oyun bulunmaktadır.

- 2022 oyunu *Poppy Playtime: Chapter 2 - Fly in a Web*’de, oyuncunun sırasıyla oynadığı “Musical Memory”, “Wack-a-Wuggy” ve “Statues” adlarında üç tane oyun bulunmaktadır. Bu oyunlardan sonuncusu olan “Statues” oyunu engelli parkura benzer bir oyundur. Işık yandığında oyuncuların durması, ışık tekrar sönene kadar hiçbir oyuncunun hareket etmemesi gerekir.

Tüm dünyada bilinen ve çok yaygın bir biçimde oynanan Ebe Tura Bir İki Üç (Tımbırtıp) oyunu, bireylerin büyük ve küçük kas gelişimlerinin, konsantrasyonlarının sağlanmasına katkıda bulunarak koordinasyonlarının geliştirilmesini amaçlamaktadır. Oyunu oynayan bireylerin;

- Nesne, durum ya da olayı bir süre sonra yeniden tekrarladıkları için algılama ve hatırd tutma kabiliyetlerinin gelişmesi,
- Şiir, öykü ve tekerlemedeki uyağı söyledikleri için ses bilgisi farkındalıklarının gelişmesi,
- Kendi ülkesinin kültürüne ait özellikleri ve farklı kültürel özelliklerini açıklayabilmeleri,
- Yönergeler doğrultusunda yürüyerek yer değiştirme hareketlerini yapabilmeleri,
- Atlama, konma, başlama, durma ile ilgili denge hareketlerini yapabilmeleri,
- Sosyal olarak gelişmeleri ve arkadaşlık duygularının pekişmesi,
- Yarışma bilinçlerinin oluşması,
- Hızlı bir şekilde düşünme yeteneği geliştirebilmeleri,
- Başarmak için mücadele etmeleri gerektiğini ve rekabeti öğrenmeleri,
- Dikkat ve yoğunlaşma yetilerinin artması,
- Grup içerisinde hareket etmeyi ve bir grubun parçası olmayı öğrenmesi,

gibi nitelikleri elde etmeleri oyunun eğitsel kazanımları arasında sayılabilmektedir. Ebe Tura Bir İki Üç (Tımbırtıp) oyunu hareketli bir oyun olması sebebiyle bireylerin bedensel gelişimlerine de katkıda bulunması beklenebilir.

### 3. Sonuç

17 Eylül tarihinde eleştirel beğeni ve uluslararası ilgi için piyasaya sürülen Squid Game, Netflix’in dünya çapında en çok izlenen dizisi haline gelerek 142 milyondan fazla üyeyi kendisine çekmiştir. Lansmanından sonraki ilk dört haftasında 1,65 milyar izlenme oranına ulaşarak en çok izlenen dizi unvanı alan Bridgerton dizisini geride bırakmıştır.

Dizide; yaşlı annesiyle birlikte yaşayan, boşanmış, bir baba ve kumar borcu olan bir birey olarak karşımıza çıkan Seong Gi-hun, büyük bir para ödülü kazanmak gayesiyle metroda rastladığı bir bey tarafından bir dizi çocuk oyunu oynamaya davet edilir. Teklifi kabul ederek, kendisi gibi maddi sıkıntı içerisindeki 455 oyuncuyla birlikte nerede bulunduğunu bilmediği bir yere götürülür. Oyunculara yeşil eşofman giydirilir ve pembe tulumlu maskeli korumalar tarafından oyuncular daima gözetim altında tutulur. Oyunlar, siyah maske ve siyah üniforma giyen adamlar tarafından denetlenir. Oyuncular, oynadıkları ilk oyunun ardından bir oyunu kaybetmenin ölümle sonuçlandığının farkına varırlar.

Dizide tüm oyuncuların birlikte oynadığı ilk oyun olan Mugunghwa Kkoci Pieotseumnida (Kırmızı Işık Yeşil Işık) oyununun bizim ülkemizdeki karşılığı Tımbırtıp, Ende Tura, Önden Tura, Enden Tura, Elden Tura, Önde Durma Bana Vurma, Davul Zurna, Davul Zurna Bana Vurma, Davul Zurna Buz Gibi Dondurma, Önde Turna Davul Zurna, Elde Davul Zurna, Elde Turna Davul Zurna adlarıyla da bilinen Ebe Tura Bir İki Üç oyunudur.

The traditional children's game "Mugunghwa Kkoci Pieotseumnida" played in the popular culture series Squid Game, its mirror in Turkish culture: "Ebe Tura One Two Three" and its etymology / Alan, S.

Squid Game dizisi aracılığıyla tanıtılan çocuk oyunlarından biri olan Mugunghwa Kkoci Pieotseumnida, popüler kültür ve medya vasıtasıyla milyonlarca insan tarafından öğrenilmiş; medyanın hikâye anlatıcılığı vasfı ve kültür aktarım aracı vazifesi doğrulanmıştır. Bunun yanı sıra Kore'nin geleneksel çocuk oyunu Mugunghwa Kkoci Pieotseumnida'nın ülkemizdeki yansıması olan Ebe Tura Bir İki Üç oyunuyla olan benzerliği oyun kavramının evrenselliğine dikkat çekmektedir.

Çalışmamızda Mugunghwa Kkoci Pieotseumnida oyunu tanıtılmış; Ebe Tura Bir İki Üç oyunu ve etimolojisi hakkında bilgi verilerek iki oyunun popüler kültürdeki yerinden bahsedilmiştir. Çalışma neticesinde uygulamalı halk bilimi açısından çocuk oyunlarının medya aracılığıyla ne şekilde aktarıldığı ve toplumların kültüründe hangi rolleri üstlendiği okuyucuya sunulmuştur. Son olarak, dünyada geniş çapta oynanan oyunun yaygınlığı ve bilinirliği aşağıda verilen Resim 1 vasıtasıyla tekrar gözden geçirilebilir.



Resim 1<sup>11</sup>

<sup>11</sup> <https://i.redd.it/iw78qoylnsv71.jpg/> (Erişim Tarihi: 12.11.2022)



### Kaynakça

- Aral, Ahmet Erman (2015). “Uygulamalı Halk Bilimi Açısından Eğitim Sürecinde Dede Korkut.” Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi, 15 (2): 123-138.
- Aşçı, Mine Civelek-Özgür, Serpil Çavdar, Ummahan Selimoğlu, İlker (2011). Çocuk Oyunları. MEB Devlet Kitapları Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü, Ankara.
- Bakırcı, Nedim (2007). “Niğde Folklorunda Çocuk Oyunları.” Millî Folklor, 19 (76): 202-209.
- Baron, Robert (2014). “Amerikan Kamusal Halk Bilimi –Tarihi, Sorunları ve Zorlukları.” (Çev. İmran Gündüz Alptürker). Uygulamalı Halk Bilimi (Ed. M. Öcal Oğuz vd.) Ankara: Geleneksel Yayıncılık.
- Demir, İlknur (2015). Niğde Geleneksel Çocuk Oyunları ve Halkbilimsel İncelemesi. Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi.
- Gürçayır Teke, Selcan (2016). “Uygulamalı Halk Bilimi ve Âşıklık Geleneğinin Geleceği.” Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi, 31 (31): 91-100.
- Koçyiğit, Sinan Tuğluk, Mehmet Nur Kök, Mehmet (2007). “Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun.” KKEDF, 16: 324-342.
- Korkmaz, Zeynep (2009). Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi). Türk Dil Kurumu, Ankara.
- Nakamura, Teruhisa Munekata, Nagisa Nakamura, Fumihiko Ono, Tetsuo and Matsubara, Hitoshi (2011). “Universal Game Based on Traditional Children’s Outdoor Games.” in Proc. 10th International Conference on Entertainment Computing, 59-64.
- Payzın, Serkan ve İncil Tuncer, Ash (2022). “Popüler Kùltürün Anlattıkları: Squid Game Dizisi Üzerine Bir İnceleme.” MEDIAJ, 5: 108-127.
- Sakai, Keisuke Hiroi, Yutaka Ito, Akinori (2015). “Playing with a Robot: Realization of “Red Light, Green Light” using a Laser Range Finder.” ROBOMECH Journal, 5: 1-15.
- Tuna, Sinem ve Akgün, Cem (2022). ““Squid Game” Dizisinin Korku ve Şiddet Temaları Bağlamında Ruhsal Çözümleme Yöntemiyle İncelenmesi.” IGUSABDER, 17: 636-647.
- Türkçe Sözlük (1998). Cilt 2, Ankara.
- Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü (1993). I-XII, Türk Dil Kurumu, Ankara (→DS).

### Elektronik Kaynaklar

- Alan, Sümeyra (2022). “Ebe Tura Bir İki Üç (Timbırtıp).” Geleneksel Sporlar ve Oyunlar Ansiklopedisi, Dünya Etnospor Konfederasyonu. (URL: <https://encyclopedia.worldethnosport.org/spor-detay/ebe-tura>; Erişim Tarihi: 11.11.2022)
- <https://i.redd.it/iw78qoylnsv71.jpg/> (Erişim Tarihi: 12.11.2022)
- <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 09.11.2022)
- <https://sozce.com/nedir/91449-dim-dim> (Erişim Tarihi: 11.11.2022)
- <https://www.nedirnedemek.com/t%C4%B1m-ne-demek> (Erişim Tarihi: 12.11.2022)
- <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 19.05.2023)
- <https://www.nisanyansozluk.com/kelime/t%C4%B1mb%C4%B1r> (Erişim Tarihi: 19.05.2023)

## 41. Türk resim sanatında çaresizliğin resimsel dili

Semih BÜYÜKKOL<sup>1</sup>

**APA:** Büyükkol, S. (2023). Türk resim sanatında çaresizliğin resimsel dili *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 726-740. DOI: 10.29000/rumelide.1316219.

### Öz

Toplumsal bir varlık olan insan, tarih boyunca yaşadığı çevredeki yerini, ruhsal benliğini araştırıp, geliştirerek kendini ifade etmede özgün bir resimsel dil oluşturmuştur. Bu dil, tıpkı kelime dili gibi aynı zamanda bireylerin birbirleriyle iletişim kurup, anlaşacağı önemli bir unsur da olmuştur. Bu sayede düşlerini, korkularını, çaresizliklerini, ihtiyaçlarını resimsel bir dille belgeyerek aynı yazılı belgeler gibi gelecek kuşaklara aktarmıştır. Bu bağlamda konusu dolaylı ya da dolaysız hep insan olan sanatın, olumlu ya da olumsuz durumlar karşısında farkındalık yaratarak çözüm yollarına dikkat çeken, önemli işlevler yüklenen, topluma ayna tutan bir olgu olduğu görülmüştür. Dolayısıyla toplumsal bir varlık olan sanatçının da eserlerinde içinde doğup, büyüdüğü çevrenin tarihini, kültürünü, yaşam biçimini, geleneklerini, sevinçlerini ve savaş, salgın hastalık, yoksulluk gibi acılarını da sorumluluk bilinciyle yorumlaması ve resimsel bir dille ifade etmesi kaçınılmaz olmuştur. Türk resim sanatının tarihi sürecine bakıldığında farklı dönemlerde yaşanmış olan sosyo-ekonomik krizlere dayalı kırsal kesimlerden kentlere zorunlu göçlerin sebep olduğu olumsuzluklar, hızlı kentleşmenin meydana getirdiği çarpıklıklar, acılar, yoksulluklar, savaşlar ve salgın hastalıklar gibi problemler karşısında yaşanan acıların ve çaresizliklerin sanatçılar tarafından farklı tarzlarda sıkça yorumlanarak ele alındığı görülmüştür. Bu araştırmanın amacı; Türk resim sanatı tarihinde sanatçıların toplumsal problemler karşısında insanların yaşamış olduğu çaresizlikleri konu olarak ele alıp, resimsel bir dille yorumladığı eserlerini estetik yönünden analizini yapmak ve Türk resim sanatına nasıl yansıdığını göstermeye çalışmaktır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemine dayalı kaynak tarama ve eser analizi uygulanmıştır. Çalışma metni sonuçla bağlantılı çıkarımları destekleyecek şekilde düzenlenmiş, metindeki görseller, konu içinde adı geçen ya da metni vurgulayacağı düşünülen en çarpıcı örneklerden seçilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Resimsel dil, sanat, çaresizlik, Türk resim sanatı

## The pictorial language of helplessness in Turkish painting

### Abstract

Man, as a social being, has created a unique pictorial language to express himself by researching and developing his spiritual self and his place in the environment he has lived in throughout history. This language, just like a language of words, has also been an important element in which individuals can communicate and agree with each other. In this way, he documented his dreams, fears, helplessness and needs in a pictorial language and transferred them to future generations, just like written documents. In this context, it has been seen that art, whose subject is always human, directly or indirectly, is a phenomenon that draws attention to solutions by raising awareness in the face of positive or negative situations, has important functions, and holds a mirror to the society. Therefore,

<sup>1</sup> Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Resim Bölümü, (Antalya, Türkiye), semihbuyukkol@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0530-9931 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.05.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316219]

it has become inevitable for the artist, who is a social being, to interpret the history, culture, lifestyle, traditions, joys and pains of war, epidemic disease and poverty of the environment he/she was born and grew up in, with a sense of responsibility and express in a pictorial language in his/her works. When we look at the historical process of Turkish painting, it is seen that the pain and helplessness experienced in the face of problems such as the negativities caused by forced migration from rural areas to cities based on socio-economic crises experienced in different periods, the distortions caused by rapid urbanization, pains, poverty, wars and epidemics are frequently interpreted and discussed by artists in different styles. The aim of this study is to analyse the works of artists, which they interpreted in a pictorial language, by considering the helplessness of people in the face of social problems in the history of Turkish painting, from an aesthetic point of view and to try to show how it is reflected in Turkish painting. In this study, literature review and work analysis based on qualitative research method were made. The text part of the research was arranged in a way to support the conclusions about the result, and the images in the text were selected from the most striking examples mentioned in the topic or thought to emphasize the text.

**Keywords:** Pictorial language, art, helplessness, Turkish painting

## Giriş

Dil, insanın kendisini ifade etme noktasında düşünce şeklini somutlaştırarak çevresine yansıtmasına olanak sağlayan bir iletişim aracı olarak tanımlanabilmektedir. İnsanın var olma koşulu olan dil, bireyin yaşantısına dair her şeyi anlamlandırma ve işaret olarak temsil etme eylemi olmuştur. Sanat dili ise insanın kişisel tecrübeleri sonucundaki birikimlerini halihazırdaki dil kalıplarını ve iletişim kodlarını değiştirerek, var olan malzemeyi yeniden şekillendirip, metaforlar yoluyla yorumlayarak sunduğu öznel bir yapıyı ifade etmektedir. Nesne ve imgelerden meydana gelen sanat eserleri, anlamlandırma ve yansıtma özellikleriyle tüm toplumlara ait belli bir aklın görsel dönüşümlerini temsil etmektedir. Bu temsil ulusal dillerin iletişim sınırlarını aşarak, anlama, idrak etme, anlamlandırma yönünden diğer dillerden ayrılır ve her sanatçı, her eser kendi diliyle konuşmuş olsa da bütün insanlık tarafından anlaşılabilen bir dile dönüşmüş olur (Aktaran: Batu, 2014, s. 15). Böylece toplumsal bir varlık olan sanatçı da bu özgün resimsel dil sayesinde yaşadığı çevredeki yerini, ruhsal benliğini araştırıp, geliştirerek kendini ifade eder ve aynı kelime dili gibi diğer bireylerle iletişim kurup, anlaşarak düşlerini, korkularını, çaresizliklerini, ihtiyaçlarını resimsel bir dille belgeleyerek aynı yazılı belgeler gibi gelecek kuşaklara aktarmış olur (Tansuğ, 1988, s. 69).

İnsanlığın başlangıcından itibaren sanat, insanoğlunun vazgeçilmez bir parçası, deneyim ve gözlemlerinin en yalın ifadesi olmuştur. Zaman içinde sosyo-kültürel yapıdaki değişimler sanatı da etkilemiş, ele alınış şekli, işlevi, tanımı genişleyip, farklılaşmıştır. Dolayısıyla sanat kavramının net bir tanımını yapmak da zorlaşmıştır.

Çağlar boyunca sanata dair düşünceler ve tanımlar sürekli değişkenlik göstermiş olsa da en genel ifadeyle sanat; bir duygunun, tasarımın ya da güzelliğin ifade edilmesinde kullanılan yöntemler sonucunda ulaşılan yaratıcılık eylemi olarak tanımlanmıştır (Anonim, 1990, s. 907). Başka bir ifadeyle de sanat, gerçeğe açılan bir pencere olup, gerçeklik ise sanatçının gözlemlediği ya da duyumsadığı sosyal olgulardan meydana gelen unsurlar olmuştur (Erinç, 2013, s. 83).

Heykeltıraş Auguste Rodin ise sanatı; dünyayı algılamak ve algılarını çevresine yansıtmak isteyen bir düşünce çabası olarak ifade etmiştir. Buradaki düşünme; sorun çözme etkinliği olarak nitelendirilmekte,

sanatçı ise sorunu tespit eden, çözebilen ve bunun için de araç olarak sanatı tercih eden birisi olarak görülmüştür. Ayrıca sanatçının, sıradan bir insanın üstesinden gelemediği durumları saptayabilme ve bulabildiği çözüm yollarını, sanat aracılığıyla kendine has bir tarzda ifade edebilme özelliğine de sahip olması gerektiği vurgulanmıştır. Bununla bağlantılı olarak Albrecht Dürer de “Sanat doğanın içindedir, sanatçı bunu oradan çıkarabilir” şeklinde ifade etmiştir (Erinç, 2004, s. 92).

Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere sanatçı, toplumun bir parçası olarak doğup, o toplumun yaşam biçimi, dili, dini, kültürü, gelenek ve göreneğiyle büyüyüp, evrilmiştir. Toplumsal bir varlık olan sanatçı, içinde bulunduğu toplumun tarihinden, kültüründen, yaşam biçiminden, geleneklerinden, yaşanan acı, çaresizlik, mutluluk, sevgi gibi olumlu-olumsuz durumlarından etkilenmiştir. Bu etkilenmelerini de toplumun bir sözcüsü olarak kimi zaman tepkisel, eleştirel kimi zaman da destekleyici bir tavır içinde sanatsal bir dille eserlerinde ortaya koymuştur.

Tarih boyunca toplumsal bunalımların, sorunların arttığı her dönemde, insanların, sanatsal etkinliklere daha çok yöneldiği, sanat yoluyla duygusal dengesini bulmaya çalıştığı görülmüştür. Bu da sanatın sadece günümüzde değil, insanlığın tüm dönemlerinde önemli işlevler yüklenerek toplumsal bir olgu olduğunu gözler önüne sermiştir (Armağan, 1992, s. 4). Böylece toplumsal ve tarihsel ortamın bir parçası olan her sanatsal yaratı da toplumsal gerçekleri daha iyi anlamamızda ve açıklamamızda bize yardımcı olmuştur (Tezcan, 2011, s. 42). Bu sebepten dolayı sanatın, insanın çevresini anlamaya çalışırken elde ettiği diğer değerlere paralel, fakat onlardan ayrı bir bilgi türü olarak görülmesi, değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Read, 2018, s. 26).

Sonuç olarak sanat, hangi anlamda ele alınırsa alınsın ve değerlendirilsin insansız düşünülemez. Çünkü her şeyden önce sanat, insanlar tarafından ve insanlar için var edilen bir olgudur. Konusu da dolaylı ya da dolaysız hep insan olmuştur (Erinç, 2004, s. 11).

Toplumların farklı dönemlerde yaşamış olduğu sosyo-ekonomik krizlere dayalı kırsal kesimlerden kentlere zorunlu göçlerin sebep olduğu olumsuzluklar, hızlı kentleşmenin meydana getirdiği çarpıklıklar, acılar, yoksulluklar, yaşanan savaşlar ve salgın hastalıklar gibi unsurların Türk resim sanatı tarihinde sanatçılar tarafından farklı tarzlarda sıkça yorumlanarak ele alındığı görülmüştür. Sanatçıların bu olaylardan etkilenerek eserler üretmesi ve sanat yoluyla belgelendirip, aktarması, gelecek nesillerin geçmişten ders çıkartarak, yaşanan çaresizlikler karşısında doğru çözüm odaklı politikalar geliştirmesi açısından ciddi önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı; Türk resim sanatı tarihinde sanatçıların sosyo-kültürel ve ekonomi alanlarında yaşanan olumsuzluklara dayalı çaresizlikleri yorumladığı eserlerini estetik yönden analizini yapmak, ayrıca resim sanatına nasıl yansıdığını göstermeye çalışmaktır.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemine dayalı kaynak tarama ve eser analizi uygulanmıştır. Çalışmanın metni sonuçla bağlantılı çıkarımları destekleyecek şekilde düzenlenmiş, metindeki görseller, konu içinde adı geçen ya da metni vurgulayacağı düşünülen en belirgin örneklerden seçilmiştir.

### **Türk resim sanatında çaresizlik teması**

El yazması kaynaklara metni açıklamak amacıyla yapılan minyatür sanatı, 18. yüzyıla kadar Türk resim sanatının en önemli resim dalını oluşturmuştur. Bu sanattan temellenen Osmanlı minyatürü gerek yaklaşım şekli gerekse konu zenginliğiyle bu alana yenilikler getiren uygulamalar yapmış ve tarihsel konulu kitaplara çoğunlukla padişahların savaşlardaki zaferlerini, av sahnelerini ve kabul törenlerini

yansıtmıştır. Osmanlı nakkaşı minyatürlerinde genellikle yaşadığı ve gözlemlediği önemli olayları, kişileri en doğru şekilde belgelemiş ve anlatımdaki gerçekçiliği gözler önüne sermiştir. Özellikle Osmanlı dönemindeki önemli olayları ele alan bazı minyatürler günümüzde belge niteliği oluşturmakta ve olayları tüm detaylarıyla doğru bir şekilde göstermektedir (Renda ve Erol, 1980, s. 24, 25).

XVI. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Osmanlı nakkaşhanesinde albüm üretiminin gelişim göstermeye başlamasıyla minyatür ya da mürekkepli resim geleneğinde sanatçıların yaptığı tek sayfalık eserler de albümlerde yer almaya başlamıştır. Bu resimler arasında hamam, kahvehane, eğlence, meclis gibi farklı konuların tasvirleri dikkati çekmektedir. XVII ve XIX. yüzyıllar arasında ise daha çok Avrupalı müşteriler için kıyafet albümleri hazırlanmıştır (Mahir, 2005, s. 109).

Hazırlanan albüm serisi içerisinde yer alan V. Albüm'de ise konuyla bağlantılı olarak İstanbul'daki bir yangının tasvir edildiği iki resim görülmektedir (Görsel 1, Görsel 2). Resimlerde yanan evlerin, camilerin arasındaki insanların alevler karşısındaki çaresizliği, mücadelesi dikkat çekmektedir.



**Görsel 1:** İstanbul' da Yangın (V. Albümü)

(And, 2018, s. 50).



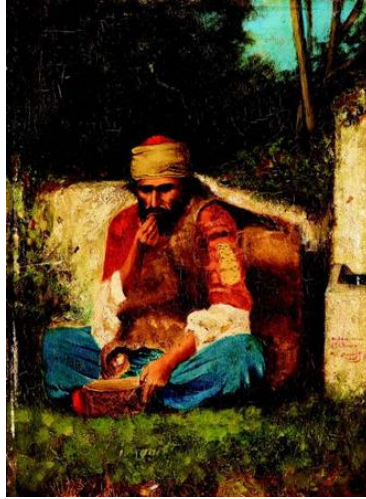
**Görsel 2:** İstanbul' da Yangın (V. Albümü)

(And, 2018, s. 50).

XVIII. yüzyılda başlayan Batılılaşma hareketi birçok alanda olduğu gibi resim alanında da etkili olmuş ve geleneksel tekniğin yanında hacimli unsurların da görülmesini sağlamıştır. Aynı yüzyılın sonlarında tutkallı toprak boyanın kullanılmaya başlanmasıyla geleneksel minyatür sanatından iyice uzaklaşmış ve yapılan resim çalışmaları, kitap sayfalarından duvar ve tuval yüzeylerine taşmıştır. Bu dönem sanatçıları Tanzimat sonrası okullarda uygulanmaya başlayan Batı resmi eğitimiyle yaygınlaşacak olan yeni resim anlayışının da önderleri olmuştur (Mahir, 2005, s. 174).

İlk Türk eğitim kurumu olan Mühendishane-i Berri-i Hümayun'un eğitim programına resim derslerinin konulması ve sonrasında 1883 yılında Sanayi-i Nefise Mekteb-i Alisi'nin açılmasıyla Batılı anlamdaki Türk resminin hazırlık aşaması oluşmuş ve asker kökenli ilk ressamlar yetişmeye başlamıştır (Başkan, 1994, s. 2, 3). Daha sonraki yıllarda bu ressamların büyük bir kısmı yurtdışına öğrenci olarak gönderilmiş ve geri döndüklerinde Batı'nın çağdaş sanat anlayışını resimlerine taşıyarak, Türk resmine önemli katkılar sağlamıştır (Renda vd., 1993, s. 25).

1908 yılında kurulan Osmanlı Ressamlar Cemiyeti'ndeki asker kökenli sanatçıların sivil kuşağa geçişi, 1914 Kuşağı veya Çallı grubu olarak adlandırılan İzlenimci ressamlar sayesinde olmuştur (Renda vd., 1993, s. 51). 1910 yılında sanat eğitimi için Avrupa'nın farklı ülkelerine devlet bursuyla gönderilen grup, 1914'te I. Dünya Savaşı'nın çıkmasıyla memlekete geri dönmüş ve Türk sanatında yeni bir dönem başlatmıştır (Şahin, 2008, s. 225). Türk resim sanatında figür anlayışının öncülüğünü yapmış olan Osman Hamdi'den (Görsel 3) izlenimci sanatçılara geçiş, beraberinde modernleşme döneminin de başlangıcını oluşturmuştur. İbrahim Çallı'nın öncülüğünü yaptığı bu grup Avni Lifij, Hikmet Onat, Nazmi Ziya Güran, Feyhaman Duran, Namık İsmail gibi sanatçılardan meydana gelmektedir (Renda vd., 1993, s. 51). Sanatçıların bazıları I. Dünya Savaşı sırasında Harbiye Nazırı Enver Paşa'nın emriyle kurulan Şişli Atölyesi'nde savaş araçlarını ve askerleri model alarak destansı, dinamik ve lirik konular içeren birçok savaş resmi yapmışlardır. 1914 Kuşağı'nda yer alan sanatçılar, oluşturdukları sanat ortamı ve eğitim verdikleri öğrenciler sayesinde çağdaş Türk sanatının oluşumuna önemli katkılar sağlamışlardır (Şahin, 2008, s. 225-226).



**Görsel 3:** Osman Hamdi, *Dilenci*, 1867, Ahşap Üzerine Yağlıboya, 40 x 31 cm ("Sanal", 2023).

Hüseyin Avni Lifij, "Çallı Grubu" içerisinde empresyonist tarzının yanı sıra romantik ve simgeci yaklaşımıyla dikkatleri üzerine çekerek özel bir yer edinmiştir. Desene büyük önem veren Lifij' in eserlerinde büyük bir ustalıkla kullanılmış olan renk ve ışık sayesinde şiirsel bir atmosferin hakim olduğu görülmektedir (Ersoy, 2004, s. 344).

Şiir ve edebiyata düşkün, entelektüel bir yapıya sahip olan Lifij'in bu kişiliği, doğaya dönük gözlemlerinde büyük rol oynamış, özellikle yağlıbovalarında kullandığı, genellikle sarı, turuncu ve kırmızı renk tonları bu anlatımını daha da çarpıcı hale getirmiştir (Arslan, 1997, s. 1117).



**Görsele 4:** Hüseyin Avni Lifij, *Allegori-Savaş*, 1916, Tuval Üzerine Yağlıboya, 160 x 200 cm, İstanbul Resim ve Heykel Müzesi (Berk ve Turani, 1981, s. 47)

Hüseyin Avni Lifij'e ait olan *Allegori-Savaş* (Görsele 4) isimli eserde, savaşın acımasız yönü alegorik resimsel bir dille gözler önüne serilmiştir. Kompozisyonda savaş esnasında yerle bir olmuş köy enkazının merkezi planında biri yaşlı diğer ikisi genç kadınların bilinçsizce, çıplak bir halde yerde yatışına, sol üst tarafta yaşlı bir adamın ufka doğru bakan haline ve yerde ölü bir atın yatışına yer verilmiştir. Resimdeki figürlerin çıplaklığıyla, savaşın acımasız yönü karşısındaki masum insanların çaresizliği, savunmasızlığı, güçsüzlüğü simgelenmiştir. Ayrıca kızıl kahve, sarı, kırmızı, turuncu gibi renklerin izlenimci bir anlayışla kullanılması da eserde lirik bir atmosfer oluştururken olayın dramatik yönünü ve psikolojik etkisini daha çarpıcı bir hale getirilmiştir.



**Görsele 5:** Namık İsmail, *Tifüs*, 1917, Tuval Üzerine Yağlıboya, 130 x 170 cm, Ankara Devlet Resim ve Heykel Müzesi ("Sanal", 2023).

Türk İzlenimci kuşağın diğer önemli ressamlarından birisi de Namık İsmail'dir. Türk resim sanatında kişisel üslup ayrımlarının belirginlik kazanmasını sağlayarak, eserlerinde ele almış olduğu konuları kendine özgü resimsel dille yorumlayıp, deformasyon anlayışını benimsediği görülmüştür (Tansuğ, 1991, s. 371).

Namık İsmail'in *Tifüs* (Görsele 5) isimli eserinde dönemin korkulu rüyası olan tifüs salgını ve ölüm korkusu çarpıcı bir şekilde yorumlanmıştır. Karamsar bir atmosferin hakim olduğu kompozisyonda ölüm; insanlar tarafından taşınan tabutla, çaresizlik; gölge içerisindeki kadınların duruş şekilleriyle, dehşet ise uçan kargalarla ifade edilmiştir. Resmin ön planındaki gölgeli alanın izleyici üzerinde etkisi büyüktür.

yaratmış olduğu psikolojik etki, geri planda kullanılan ışığın kontrastlığıyla daha çarpıcı bir hale getirilmiştir.

1930'lu yıllar Türk resim sanatı tarihinde, izlenimci resim anlayışına karşı farklı yenilik arayışlarıyla geçmiştir. Müstakil Ressamlar ve Heykeltıraşlar Birliği, 1929- 1940 yılları arasında İzlenimcilerin aksine, renkten çok çizgisel kuruluş üzerinde yoğunlaşmışlar, özellikle de Alman anlatımcı resminden esinlenmişlerdir (Renda vd., 1993, s. 64).

Ancak Müstakil Ressamlar ve Heykeltıraşlar Birliği, aydın çevrelerin beklediği devrimi başarma gücünü gösterememiş, bu gücü, 1933-34 yıllarında “D Grubu” adı altında toplanan yeni bir topluluk göstererek, Türk resim sanatında yeni bir çağın açılışını sağlamıştır (Berk, 1972, s. 30). İzlenimci ressamların resimde deseni yok sayan tutumlarına karşı bir tepki olarak doğan Grubu'n başlıca amacı; kübizmin geometrik yapı anlayışı ile ışık-gölge, kompozisyon, biçim, desen gibi klasik anlayışın unsurlarını eserlerine yansıtmak olmuştur (Dal, 2008, s. 376).

1940'lı yılların başında kentin yoksul yaşam kesimine, özellikle bir liman kenti olan İstanbul'da yaşam mücadelesini denizde veren insanlara karşı sanatçılar tarafından büyük bir ilgi uyanmış ve “Yeniler” ya da “Liman Ressamları” adıyla yeni bir grup kurulmuştur (Tansuğ, 1991, s. 227). Nuri İyem başta olmak üzere Avni Arbaş, Turgut Atalay, Ferruh Başağa, Mümtaz Yener, Agop Arad, Fethi Karakaş, Selim Turan ve Haşmet Akal'ın yer aldığı Yeniler Grubu, D Grubu'nun sanat anlayışına karşı çıkarak, toplumla ilişkisi zayıflamış olan sanatı, insan ve çevre temeli üzerinde geliştirmeyi amaçlamıştır. Ayrıca kendilerini içinde yaşadıkları toplumun bir parçası olarak gören bu sanatçılar, alışılmış konuların dışına çıkarak, toplumla iletişim kurmayı ve sanatta toplumsal gerçekçi bir görüşü egemen kılmayı istemişlerdir (Renda vd., 1993, s. 87).

Yeniler Grubu'nun kurucularından olan Nuri İyem, toplumsal gerçekçi sanat anlayışı doğrultusunda genellikle kırsal kesimde ve gecekonduda yaşayan Anadolu kadınının yaşam ve varlık mücadelesini ele aldığı iri gözlü kadın porteleriyle bilinmektedir. Eserlerindeki, iri, derin bakışlı gözler, çaresizliği, öfkeyi, sitemi, acıyı, feryadı, ümitsizliği bazen de sevgiyi, onuru yansıtan sembollere dönüşüp, Anadolu kadınının söylemek isteyip de söyleyemediği, içine attığı hislerinin resimsel dili olmuştur.



**Görsel 6:** Nuri İyem, *Portre*, 1964, Duralit Üzerine Yağlıboya, 49,5 x 39,5 cm (“Sanal”, 2023).

Nuri İyem yapmış olduğu *Portre* (Görsel 6) isimli bu eseriyle Anadolu kadınının toplum içindeki yerini, yaşamını çarpıcı bir şekilde sorgulayarak, gözler önüne sermiştir. Eserde Anadolu kadınının yemeniyle



ağzını kapatması, sessizliğini, konuşmamasını, olaylar karşısındaki suskunluğunu simgelese de iri gözlerindeki ifade, korku, endişe ve çaresizlik içerisindeki çığlıklarını, feryadını temsil etmektedir.



**Görsel 7:** Turgut Atalay, *Aşevi*, 2003, Tuval Üzerine Yağlıboya, 110 x 165 cm (“Sanal”, 2023).

Yine Yeniler Grubu üyelerinden olan Turgut Atalay’ın *Aşevi* (Görsel 7) isimli eserinde, merkezi plana yerleştirilmiş bir binanın dar kapılı cephesi önünde sıraya girmiş kadın, çocuk ve erkeklerden oluşan kalabalık bir grup ile resmin sağ ve sol tarafında oturan, bekleyen kadınlara yer verilmiştir. Soğuk ve sakin bir etki yaratmak amacıyla mavi renge ağırlık verilen kompozisyonda, dengeyi sağlamak için kızıl kahve tonları kullanılmıştır. Turgut Atalay bu resminde, yoksulluğun getirmiş olduğu çaresizlik karşısında insanların evine bir lokma yemek götürebilmek için bekleyişlerinden bir kesit yansıtmıştır. Özellikle resmin sol tarafında yerde oturup, göğsünü bacaklarına dayamış bir erkek ile ayakta elinde yemek kabı ile bekleyen bir kadının duruşundaki mahcubiyet, çaresizlik ve ümitsizlik etkili bir şekilde resimsel dille ifade edilmiştir.

Yeniler Grubu’nun dağılmasından yedi yıl sonra 1959 yılında toplumsal gerçekçi sanat anlayışının bir devamı olarak ortaya çıkan “Yeni Dal” grubu, İbrahim Balaban, Avni Mehmetoğlu, İhsan ve Kemal İncesu, Marta Tözge ve Vahi İncesu tarafından kurulmuştur. Dört yıl varlığını sürdüren grubun dağılışımdan sonra İbrahim Balaban ve Avni Mehmetoğlu, eserlerinde toplumsal içerikli konuları yansıtmaya devam etmiştir (Renda vd., 1993, s. 86).



**Görsel 8:** İbrahim Balaban, *Mapushane Kapısı*, 1944 (“Sanal”, 2023).

İbrahim Balaban tarafından yapılan *Mapushane Kapısı* (Görsel 8) isimli resmin ön planında taş duvarlı hapishane kapısı önünde çocuklarıyla birlikte bekleyen kadınlara, geri planda at ve köpek figürlerine,

resmin sağ tarafında ise sepetler içerisinde köyden getirdikleri yiyeceklere yer verilmiştir. Kompozisyonun merkezine yerleştirilen kucağı bebekli kadının dikeyliği, etrafında oturan kadınların oluşturduğu yataylıkla dengelenmiştir. Ayrıca kompozisyonda anlatılmak istenen olay örgüsü ve figürler, geometrik üçgen biçimine dayalı bir temel üzerinde gruplandırılmıştır. Resimde kullanılan sıcak, soğuk renklerin değerleri konun psikolojik yönünü destekleyecek şekilde azaltılarak, kasvetli bir atmosfer yaratılmıştır. Eserde eşleri, oğulları, erkek kardeşleri kısacası ailenin erkek bireyleri hapiste olan kadınların çocuklarıyla birlikte onları görmek üzere geldikleri mapushane kapısı önündeki çaresiz, üzgün bekleyişleri çarpıcı bir şekilde ifade edilmiştir.

Türk resim sanatı tarihinde görülen önemli topluluklarından bir diğeri de “Onlar Grubu”dur. 1947 yılında Ivy Strangali, Nedim Günsür, Fikret Otyam, Hulusi Sarptürk, Fahrünnisa Sönmez, Orhan Peker, Mustafa Esirkuş, Turan Erol, Leyla Gamsız ve Mehmet Pesen tarafından kurulan bu grup, toplumsal hareketin önemli temsilcilerinden biri olmuştur. Grup, Anadolu'nun yaşam tarzını, geleneksel öğelerini, çağdaş Batı resminin ifade biçimleriyle bir araya getirerek, yöresel bir dil ve çağdaş sanatın soyutlama anlayışı içinde eserlerini oluşturmayı amaçlamıştır (Arslan, 2008, s. 1168).

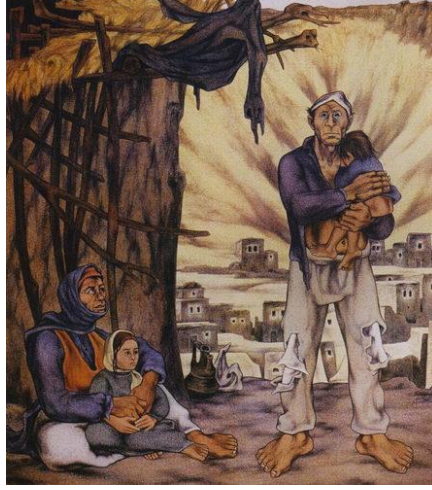


**Görsel 9:** Fikret Otyam, *Otyam'ın Fırçasından*, 1994. (“Sanal”, 2023)

Onlar Grubu'nun üyelerinden Fikret Otyam'ın (Görsel 9)'daki eserinde başka bir çaresizliğin temsili yansıtılmıştır. Resmin ön planında biri çocuk diğer ikisi yetişkin olmak üzere yöresel kıyafetli üç kadın figürüyle birlikte at üzerinde yatan diğer bir dördüncü kadın figürüne, geri planda ise yer ile gökyüzünün birbirine karıştığı uçsuz bucaksız beyazlıklar içerisinde bir köy manzarasına yer verilmiştir. Kompozisyonun alt yarısına yerleştirilen figürlerin üzerinde kullanılan yeşil, mavi ve kahve renginin tonları, arka plandaki beyazın etkisiyle ön plana çıkarak, tüm dikkatleri figürler üzerinde toplamıştır. Ayrıca Nuri İyem'in resimlerinde ifade edildiği gibi Fikret Otyam'ın eserlerinde de sürmeli iri gözlü, derin bakışlı Anadolu kadınlarının gözlerini hiç kırpmadan izleyicinin gözlerine bakması da dikkatleri üzerlerine çekmiştir. Otyam'ın bu eserinde Doğu ve Güneydoğu Anadolu'nun ağır coğrafi ve kış şartlarında hasta bir kadını tedavisi için at sırtında uzak yerlere gitmek zorunda kalan kadınların zorlu yaşam mücadelesi ve çaresizlikleri yansıtılmıştır.

Onlar Grubu düzenlemiş olduğu toplu sergi faaliyetlerinin devamlılığını getiremeyerek bir süre sonra dağılmış ve sanatçılar özel sergi etkinlikleriyle yollarına devam etmiştir. Figüratif resim alanında emin adımlarla yoluna devam eden ve heybetli iri figürlerden oluşan büyük boyutlu kompozisyonlarıyla

dikkatleri üzerine çeken Neşet Günel, genç sanatçıların figür eğilimlerine yön veren çok önemli usta bir sanatçı olmuştur (Tansuğ, 1991, s. 269).



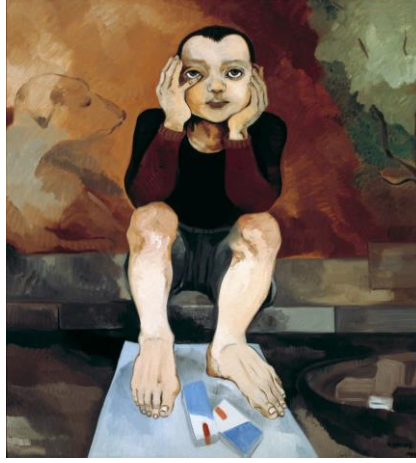
**Görsel 10:** Neşet Günel, *Yaşam II*, 1974, Tuval Üzerine Yağlıboya, 200 x 225 cm (“Sanal”, 2023)

Neşet Günel, Anadolu insanının zorlu yaşam mücadelesini toplumsal gerçekçi bir tarzla eserlerine aktaran, figüratif resmin önemli temsilcilerindendir. Sanatçı resimlerinde bozkırın ağır iklim şartları altında yılmayan dirençli, kavruk yüzlü Anadolu insanını biçim bozma yöntemiyle yansıtarak, deforme edilmiş abartılı eller ve ayaklar sayesinde toprak insanının yoksulluğunu, çaresizliğini, acılarını etkileyici resimsel bir dille ifade etmiştir.

Neşet Günel tarafından yapılan *Yaşam II* (Görsel 10) isimli resimde tek bir yeşil alanın bile görülmediği bozkır arazi üzerine yayılmış, kerpiçten yapılmış tek katlı evler, göğe doğru yükselen çorak bir tepe ve çok az grimsi bir gökyüzünün görüldüğü çorak bir atmosfer etkili bir resimsel dille yansıtılmıştır. Resmin ön planına bakıldığında sol tarafta topraktan yapılmış ev duvarının yıkılmasını önlemek amacıyla konmuş derme, çatma kuru ağaç dalları, bir kısmı yıkılmış kuru ot ve samanla kaplı bir çatı, yukarıdan sarkan eski bir kumaş parçası ile kız çocuğunu bacakları arasına alarak ona sarılmış vaziyette yerde oturan bir kadın figürü ve küçük çocuğunu kucağına almış, ayakta duran bir erkek figürü görülmektedir. Kompozisyonun geneline hakim olan kahve ve okra renkleri toprağın verimsizliğini yansıtarak, kıyafetlerde kullanılan mor, lacivert ve turuncu renkleri tıpkı giysileri gibi eskimiş, solmuş bir etki yaratmıştır. Eserde, evin virane yapısına, kıyafetlerin eskimiş, solmuş ve yırtık hallerine, Anadolu'nun kavuran güneşinden korunabilmek için üstten sarkan eski elbise parçasına yer verilmiştir. Kadının annelik iç güdüsüyle kızına sarılırken umutsuzca eşine bakan bakışları, üzerinde doğru dürüst kıyafet olmayan ve açlıktan ağlayan küçük çocuğunu kucağına alıp, avutmaya çalışan bir babanın “evin direği” anlayışıyla her şeye rağmen ayakta duruşu dikkatleri üzerine çekmiştir. Ama babanın bakışlarındaki sessiz çığlıkları ve durağanlığı bir ailenin yoksulluk karşısındaki çaresizliğini simgeleyerek, yokluğu çok çarpıcı bir dille gözler önüne sermiştir.

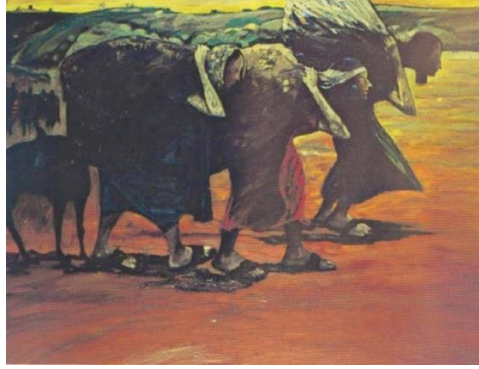
Resim alanındaki bireysel sergi etkinliklerinin önem kazanması, sanat alanında oluşan toplulukların giderek azalmasına sebep olmuştur. Biryanda insan ve doğa gerçekliğine dayalı yöresel eğilimli resimler hızla artarken, diğer yandan soyut resim anlayışının da gelişmeye başladığı görülmektedir. 1940 sonrası Türk resim sanatı tarihinde yaşanan gelişmeler, 1940 öncesi yenilikçi gayretlerle yakından bağlantılı olmuş ve 1940 sonrası yaşanan gelişmelerin de temelini oluşturmuştur (Renda vd., 1993, s. 90, 99).

Toplumsal içerikli figüratif resmin önemli temsilcilerinden biri olan Neş'e Erdok'un sanat anlayışı, büyük ölçüde hocası Neşet Günel'in tarzının etkisiyle şekillenmiş ve resimlerindeki renk uyumları, form araştırmaları zaman içinde somut ve duyarlı bir figür anlayışına dönüşmüştür. Sanatçının resimlerinin konusu hemen her gün karşılaşılan satıcılar, çocuklar, hasta ve sakatlar gibi toplumun yoksul kesimini oluşturan insanlar olmuştur. Erdok, resimlerinde ele aldığı insanların dış görünümünün yanı sıra onların iç dünyalarına da inerek gerçekçi ve hassas bir anlatıma ulaşmıştır (Arslan, 2008, s. 468).



**Görsel 11:** Neş'e Erdok, *Hülyaya Dalmış Selpakçı Oğlan*, 1999, Tuval Üzerine Yağlıboya, 100 x 107 cm ("Sanal", 2023).

Neş'e Erdok'un *Hülyaya Dalmış Selpakçı Oğlan* (Görsel 11) isimli eserinde kent yaşamı içerisinde hemen her gün karşılaşılan, toplumun yoksul kesimine ait sokakta yaşayan veya çalışan bir çocuğun yaşam mücadelesinden bir kesit yansıtılmıştır. Resimde sokak kenarında kaldırım üzerine oturmuş bir çocuğa, çıplak ayakları altına serilmiş bir bez ya da kağıt üzerinde iki paket selpak mendile ve geri planda yer yer sıvaları dökülmüş eski bir duvar önünde yere uzanmış sokak köpeğine yer verilmiştir. Resimde mekanın ağırlıklı olarak kırmızı kahve, okra ve gri renklerin koyu tonlarından oluşması, önde kullanılan mavi ve açık renk tonları sayesinde figürü ön plana çıkarmıştır. Ayrıca çocuk ve selpak mendiller üzerinde ışığın yoğun bir şekilde kullanımı da izleyicinin dikkatini figüre yoğunlaştırmıştır. Kompozisyonda merkezi plana yerleştirilen çocuğun tıpkı Neşet Günel'in resimlerinde olduğu gibi deforme edilerek abartılı bir şekilde vurgulanan çıplak ayaklarıyla; yoksulluğun ve kimsesizliğin, elleri arasına aldığı yüzündeki bakışıyla; karamsarlığın ve umutsuzluğun, geri planda belli belirsiz çizilen sokak köpeğiyle; göz ardı edilerek, yok sayılmanın sembolize edildiği görülmüştür. Ayrıca bu eserde, toplumsal bir yara olan ve sokakta yaşayan, çalıştırılan çocukların çaresizliklerine çarpıcı resimsel bir dille dikkat çekilmiştir.



**Görsel 12:** Cihat Aral, *Çöp Toplayanlar*, 1996, Tuval Üzerine Yağlıboya, 89 x 116 cm (Rona, 2008: 118).

Eserlerinde toplumsal gerçekçi bir anlayışla insanı, yaşama dair acıları, yoksullukları eleştirel bakış açısıyla konu olarak ele alan diğer bir sanatçı da Cihat Aral'dır. Sanatçıya ait *Çöp Toplayanlar* (Görsel 12) isimli eserde kent yaşamı içerisinde toplum tarafından göz ardı edilerek horlanan, düşük gelirlerle ağır ve sağlıksız şartlar altında çalışıp, yaşam mücadelesi veren insanların hayatlarından bir kesit sunulmuştur. Resimde topladıkları atıkları çuvallarla sırtlarında taşıyan üç kadın figürüne, arkalarında bir sokak köpeğine, geri planda ise alabildiğine uzanan bir arazide uzaklardan gelen insan topluluğuna yer verilmiştir. Kompozisyonun merkezine yerleştirilen kadınların sırtlarında taşıdıkları yüklerin ağırlığından dolayı eğilmiş duruşları, geri plandaki tepelerin aynı seviyede sıralanışı her ne kadar resme yataylık ve durağanlık hissi katsa da kullanılan sarı, kırmızı ve turuncu renkler sayesinde enerjik bir hava oluşturulmuştur. Ayrıca iki kadının kıyafetinde kullanılan mavi ve yeşil soğuk renkler ile diğer kadının üzerindeki kırmızının koyu değeri, sıcak-soğuk renk ilişkisini oluşturmuş ve ışık-gölgenin kontrastlığı sayesinde figürler ön plana çıkmıştır. Resimde konu olarak ele alınan kadınların zayıf bedenleri, iki büklüm duruşları, ayaklarındaki terlikleri, yüzlerindeki umutsuzluğun, belirsizliğin ve horlanmışlığın soluk ifadesi, sağlıksız ortamlarda ağır şartlar altında çalışan insanların gelecek kaygısı içerisindeki çaresizce hayatta kalma mücadelesi, insanı derinden sarsan dramatik bir anlatımla ifade edilmiştir.

Görüldüğü üzere Türk resim sanatı tarihinde bireysel ya da toplumsal olarak yaşanan çaresizliklerin farklı dönemlerde ve tarzlarda sanatçılar tarafından konu olarak ele alınıp, olaylara dikkat çekmek amacıyla tepkisel ve eleştirel bir anlayışla resimsel dille yorumlanmıştır. Yapılan eserlere bakıldığında genellikle Anadolu'nun kırsal kesimi başta olmak üzere büyük kentlerin gecekondualarında yaşayan insanların yoksullukları, yaşam kavgaları, ekonomik sıkıntılardan kaynaklanan göçleri, savaşlarda masum sivillerin ölmesi, özellikle kadının toplum ve aile baskısı karşısında ayakta kalabilme mücadelesi, çocukların zorla çalıştırılmasıyla bağlantılı olarak çaresizliğin ön plana çıktığı görülmüştür.

## Sonuç

Nesne ve imgelerden meydana gelen sanat eserleri, anlamlandırma ve yansıtma özellikleriyle ulusal dillerin iletişim sınırlarını aşarak, anlama, algılama, anlamlandırma yönünden her sanatçı ve her sanat eseri kendi diliyle konuşmuş olsa da bütün insanlık tarafından anlaşılabilen bir dil özelliğine sahip olmuştur. Toplumsal bir varlık olan sanatçının, bu özgün resimsel dil sayesinde aynı kelime dili gibi diğer bireylerle iletişim kurup, anlaşarak düşlerini, korkularını, çaresizliklerini, ihtiyaçlarını resimsel bir dille belgeleyerek aynı yazılı belgeler gibi gelecek kuşaklara aktardığı görülmüştür.

Tarih boyunca toplumsal sorunların yaşandığı her dönemde, insanların, sanat yoluyla duygusal dengesini bulmaya çalıştığı görülmüştür. Bu da sanatın sadece günümüzde değil, insanlığın tüm dönemlerinde önemli işlevler yüklenerek toplumsal bir olgu olduğunu gözler önüne sermiştir. Toplumun bir parçası olan sanatçı da içinde bulunduğu toplumun acı, çaresizlik, mutluluk, sevgi gibi olumlu-olumsuz durumlarından etkilenerek, bu etkilenmelerini de toplumun bir sözcüsü olarak kimi zaman tepkisel, eleştirel kimi zaman da destekleyici bir tavır içinde sanatsal bir dille eserlerinde ortaya koyduğu görülmüştür.

Türk resim sanatı tarihinin başlangıcından itibaren yapılan eserlerde gerek toplumsal gerekse bireysel anlamda çaresizlik temasının dönemsel farklılıklar doğrultusunda temsiline sıkça rastlanmıştır. En önemli özelliği gerçekçiliği ve belgeleyiciliği olan Osmanlı minyatür sanatında padişah temalı minyatürlerin yanı sıra Osmanlı nakkaşının çoğu zaman içinde yaşadığı ve gözlemlediği çevreye ait önemli toplumsal olayları ve yaşanan çaresizlikleri de konu olarak ele aldığı görülmüştür.

“Çallı Kuşağı” sanatçılarının dönemin savaş, salgın hastalıklar gibi toplumsal olaylarını, bireyin bu olaylar karşısındaki çaresizliklerini eserlerinde görsel bir dille ifade ederken, Avrupa’da aldıkları eğitim sayesinde değişken gün ışığının nesnel üzerindeki renk niteliğini de göz önünde tutarak izlenimci bir tarzda yorumladığı görülmüştür.

“Yeniler” ya da “Liman Ressamları” adı altında kurulan grup sanatçıları, toplumla bağları zayıflamış olan sanatı, toplumsal yaşamdan yola çıkarak ele aldığı konulara ağırlık verecek şekilde, insan ve çevre ilişkisi bağlamında geliştirmeyi, toplumla iletişim kurmayı ve sanatta toplumsal gerçekçi bir görüşü egemen kılmayı amaçlamışlardır. Bu grubun sanatçılarından Nuri İyem, eserlerinde Anadolu kadınının toplum içindeki yerini, yaşamını, korku, endişe ve çaresizliklerini toplumsal gerçekçi bir anlayışla çarpıcı bir şekilde resimsel dille ifade etmiştir.

Türk resim sanatı tarihinde görülen önemli gruplardan bir diğeri de “Onlar Grubu” olmuştur. Grup, doğadan ve yaşanan gerçek olaylardan seçtikleri konular içerisinde çaresizlik temasını da yöresel bir dil ve çağdaş sanatın soyutlama anlayışıyla işlemiştir. Fikret Otyam, eserlerinde Doğu ve Güneydoğu Anadolu’nun zorlu coğrafi koşullarında yaşayan insanların, çilelerini, acılarını, çaresizliklerini geleneksel unsurlarla yorumlarken, Neşet Günel’in da eserlerinde bozkırın zorlu iklim şartlarında yaşam mücadelesi veren insanların yoksulluğunu, çaresizliğini, acılarını toplumsal gerçekçi anlayışla etkileyici bir şekilde ifade ettiği görülmüştür.

Türk resminde 1940 sonrası yaşanan gelişmeler, resim alanında bireysel sergi etkinliklerinin önem kazanmasına, sanat alanında oluşan toplulukların giderek azalmasına sebep olmuştur. Daha sonraki yıllarda Neş’e Erdok, Cihat Aral gibi sanatçılar eserlerinde toplumsal gerçekçi bir anlayışla insana, yaşama dair acılara, yoksulluklara, kent yaşamı içerisinde hemen her gün karşılaşılan toplumun yoksul kesimine ait sokakta yaşayan veya çalışan çocukların çaresizliklerine dikkat çekerken, tepkisel tavrını çarpıcı bir şekilde görsel olarak dile getirmiştir.

Sonuç olarak, yapılan eserlere bakıldığında genellikle Anadolu’nun kırsal kesimi başta olmak üzere büyük kentlerin gecekondualarında yaşayan insanların yoksullukları, yaşam kavgaları, ekonomik sıkıntılardan kaynaklanan göçleri, savaşlarda masum sivillerin ölmesi, özellikle kadının toplum ve aile baskısı karşısında ayakta kalabilme mücadelesi, çocukların zorla çalıştırılmasıyla bağlantılı olarak çaresizliğin ön plana çıktığı görülmüştür.

**Kaynakça**

- Anonim (1990). Sanat. *Meydan Larousse, Büyük Lugat ve Ansiklopedi* (Cilt 10, s. 907). İstanbul: Meydan Yayınevi.
- Armağan, İ. (1992). *Sanat Toplum Bilimi Demokrasi Kültürüne Giriş*. (1. Baskı). İzmir: İleri Kitabevi
- Arslan, N. (1997). Avni Lifij. *Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi* (Cilt 2, s. 1117). İstanbul: YEM Yayınları.
- Arslan, N. (2008). Neş'e Erdok. *Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi* (Cilt 1, s. 468). İstanbul: YEM Yayınları.
- Arslan, N. (2008). Onlar Grubu. *Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi* (Cilt 3, s. 1168). İstanbul: YEM Yayınları.
- Başkan, S. (1994). *Osmanlı Ressamlar Cemiyeti*. Ankara: Çardaş Basım Yayın Ltd. Şti.
- Batu, B. (2014). Sanat Yapıtı ve Dil Arasındaki Bağlantı. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 3, 13-26. <https://www.idildergisi.com/makale/pdf/1401280254.pdf>, Erişim Tarihi: 26.04.2023.
- Berk, N. (1972). *Sanat Kitapları Serisi:1 İstanbul Resim ve Heykel Müzesi*. Akbank Yayınları.
- Dal, E. (2008). D Grubu. *Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi* (Cilt 1, s. 376). İstanbul: YEM Yayınları.
- Erinç, Sıtkı M. (2004). *Sanat Psikolojisi' ne Giriş*. (2. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Erinç, Sıtkı M. (2013). *Sanat Sosyolojisine Giriş*. (2. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Ersoy, A. (2004). *500 Türk Sanatçısı Plastik Sanatlar*. (1. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Mahir, B. (2005). *Osmanlı minyatür sanatı*. (1. Baskı). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Read, H. (2018). *Sanat ve Toplum*. (1. Baskı). İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Renda, G. ve Erol, T. (1980). *Başlangıcından Bugüne Çağdaş Türk Resim Sanatı Tarihi*. Cilt 1, Sunuş: Suut Kemal Yetkin. İstanbul: Tıglat Yayınevi.
- Renda, G., Özsegin, K., Atar, A. ve Katı, A. (1993). *Türk Plastik Sanatlar Tarihi*. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları.
- Şahin, E. (2008). 1914 Kuşağı. *Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi* (Cilt 1, s. 225-226). İstanbul: YEM Yayınları.
- Tansuğ, S. (1988). *Sanatın Görsel Dili*. (3. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Tansuğ, S. (1991). *Çağdaş Türk Sanatı*. (2. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Tezcan, M. (2011). *Sanat Sosyolojisi Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

**Görsel Kaynakça**

- Görsel 1: İstanbul' da Yangın (V. Albümü).
- And, M. (2018). *Osmanlı Tasvir Sanatları 2: Çarşı Ressamları*. (1. Baskı). Haz: Tülün Değirmenci-M. Sabri Koz. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Görsel 2: İstanbul' da Yangın (V. Albümü).
- And, M. (2018). *Osmanlı Tasvir Sanatları 2: Çarşı Ressamları*. (1. Baskı). Haz: Tülün Değirmenci-M. Sabri Koz. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Görsel 3: Osman Hamdi, Dilenci.
- <http://www.artnet.com/artists/osman-hamdi-bey/dilenci-2iE23E6zr4YYXIVx6LyFuA2>
- Erişim Tarihi: 02.02.2023, Saat: 10:53
- Görsel 4: Hüseyin Avni Lifij, Allegori-Savaş.
- Berk, N. ve Turani, A. (1981). *Başlangıcından Bugüne Çağdaş Türk Resim Sanatı Tarihi*. 2. Cilt. İstanbul: Tıglat Yayınevi.
- Görsel 5: Namık İsmail, Tifüs.

<https://arhm.ktb.gov.tr/artworks/detail/28/tifus>, Erişim Tarihi: 12.02.2023, Saat: 10:30

Görsel 6: Nuri İyem, Portre.

<http://www.nuriyem.com/eser/s2015-028/>, Erişim Tarihi: 22.02.2023, Saat: 13:23

Görsel 7: Turgut Atalay, Aşevi.

<https://www.mutualart.com/Artwork/Asevi/4CFEFEO7A2BD19A7>, Erişim Tarihi: 13.03.2023, Saat: 11:23

Görsel 8: İbrahim Balaban, Mapushane Kapısı.

<http://www.leblebitozu.com/ibrahim-balabanin-eserleri-ve-hayati/>, Erişim Tarihi: 13.03.2023, Saat: 17:03

Görsel 9: Fikret Otyam, Otyam'ın Fırçasından.

<https://fikretotyam.com/resimleri/54>, Erişim Tarihi: 18.03.2023, Saat: 17:22

Görsel 10: Neşet Günel, Yaşam II.

<http://www.antikalar.com/neset-gunal>, Erişim Tarihi: 20.03.2023, Saat: 12:58

Görsel 11: Neş'e Erdok, Hülyaya Dalmış Selpakçı Oğlan.

[http://neseerdok.com.tr/resimler.asp?g\\_id=33&s=2&r=244&l=](http://neseerdok.com.tr/resimler.asp?g_id=33&s=2&r=244&l=), Erişim Tarihi: 22.03.2023, Saat: 13:48

Görsel 12: Cihat Aral, Çöp Toplayanlar.

RONA, Z. (2008). Cihat Aral. *Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi*. (1. Cilt). (2. Basım). İstanbul: YEM Yayınları, 118.



## 42. Değişen Türk Toplumuyla birlikte kadın figürünün Türk Sanatındaki yansıması

Burcu KAYA KARADUMAN<sup>1</sup>

Gülşah ÖZDEMİR<sup>2</sup>

**APA:** Kaya Karaduman, B. & Özdemir, G. (2023). Değişen Türk Toplumuyla birlikte kadın figürünün Türk Sanatındaki yansıması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 741-758. DOI: 10.29000/rumelide.1316220.

### Öz

Kadın figürü, sanatın tarihi boyunca en önemli temalardan biri olmuştur ve kadının toplumdaki yeri ile toplumsal süreçler, kadın imgesinin şekillenmesinde belirleyici bir rol oynamıştır. Türk sanatında kadın figürü değişen toplumla birlikte zamanla büyük değişimlere uğramıştır. Anadolu'nun en eski medeniyetlerinden olan Çatalhöyük'te kadın imgesi Ana tanrıça olarak tasvir edilmiştir. Osmanlı döneminde ise kadın figürleri genellikle saray hayatı ve harem sahneleriyle ilişkilendirilmiştir. Bu eserlerde kadınlar, padişahların eşleri ya da cariyeleri olarak gösterilmiştir. Cumhuriyet dönemi sanatında ise kadın imgesi, daha modern bir anlayışla ele alınmıştır. Kadınların güçlü ve özgür bireyler olarak gösterilmesi, kadın hakları ve eşitliği mücadelesine atıfta bulunmuştur. Türk resim sanatında kadın imgesini ele alan sanatçılar arasında Osman Hamdi Bey, Neşet Günel, Nuri İyem, İbrahim Çallı, Mihri Müşfik, Turgut Zaim, Şükran Moral gibi önemli isimler yer almaktadır. Bu sanatçıların eserleri, kadın figürünü farklı açılardan ele alarak, kadının toplumsal hayattaki yerine dair çeşitli mesajlar vermektedir. Bu çalışma, Türk tarihi açısından önemli ressamların eserlerinden örnekler verilerek, kadın imgesinin sanat eserlerindeki dönüşümünü ve kadınların sanat dünyasındaki yerlerini anlamak için önemlidir. Tarihsel araştırma tekniği kullanılarak yapılan bu araştırmada, kadın tasvirinin zaman ve kültürün değimi ile birlikte Türk sanatına nasıl yansıdığı ortaya konulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Sanat, kadın, imge, kültür, toplum

## The reflection of the woman figure in Turkish Art with the changing Turkish Society

### Abstract

The figure of woman has been one of the most important themes throughout the history of art, and the place of women in society and social processes have played a decisive role in shaping the image of woman. The female figure in Turkish art has undergone great changes over time with the changing society. In Çatalhöyük, one of the oldest civilizations in Anatolia, the image of woman was depicted as the Mother goddess. In the Ottoman period, female figures were generally associated with palace life and harem scenes. In these works, women are shown as wives or concubines of the sultans. In the art of the Republican period, the image of woman was handled with a more modern understanding. The portrayal of women as strong and free individuals referred to the struggle for women's rights and

1 YL Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Resim ABD (Sivas, Türkiye), burcukaraduman76@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3662-7078 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.04.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316220]

2 Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Mimarlık Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Grafik Bölümü (Sivas, Türkiye), gulsahontu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3768-9230

equality. Among the artists who deal with the female image in Turkish painting, there are important names such as Osman Hamdi Bey, Neşet Günel, Nuri İyem, İbrahim Çallı, Mihri Müşfik, Turgut Zaim, Şükran Moral. The works of these artists give various messages about the place of women in social life by addressing the female figure from different perspectives. This study is important to understand the transformation of the image of women in works of art and the place of women in the art world by giving examples from the works of painters who are important in terms of Turkish history. In this research, which was carried out using the historical research technique, it was revealed how the depiction of women was reflected in Turkish art with the change of time and culture.

**Keywords:** Art, woman, image, culture, society

## 1. Giriş

Sanat tarihi boyunca kadınların sanatta temsil edilmesi, kadın imgesinin değişimine ve dönüşümüne sebep olmuştur. Özellikle, modernizm hareketinin ortaya çıkmasıyla birlikte kadınlar, toplumsal hayatta daha özgür ve eşit haklara sahip olma mücadelesi verirken, sanatta da kadın imgesi değişmeye başlamıştır. Özellikle Türkiye’de 19. yüzyılda kadınların sanat dünyasındaki varlığı ve etkisi artmıştır. Bu dönemde, kadınların resim akademilerine kabul edilmesi ve eğitim almaları için çaba gösterilmiştir. Örnek olarak, 1883 yılında İstanbul’da açılan Sanayi-i Nefise Mektebi’ne kadın öğrencilerin kabul edilmesi ve eğitim almalarına izin verilmesi gibi gelişmeler yaşanmıştır (Strickland, 1992, s. 89). Türk resim sanatında da, kadın imgesinin değişimini gözlemlemek mümkündür. Dönemin batı tarzında resim eğitimi almış sanatçıların eserlerinde kadın betimlemeleri genellikle modern kadın, anne, gelin, köylü vb. temalarla tasvir edilmişken, Avrupa’daki resim geleneğinin Türkiye’ye gelmesiyle birlikte kadın imgesi de değişmeye başlamıştır. Cumhuriyet döneminde kadınların eğitim, çalışma ve siyasi katılım haklarına kavuşmaları için yapılan çeşitli yasal düzenlemeler sayesinde Türk kadınları, toplumsal alanda daha fazla varlık göstermeye başlamışlar ve ülkelerine önemli katkılarda bulunmuşlardır (Kurnaz, 1992, s. 111-120). Özellikle Cumhuriyet’in ilk yıllarında ressamlar, toplumsal hayatı yansıtmak adına kadın figürlerini sıklıkla kullanmışlardır. Bu dönemde resimlerde yer alan kadın figürleri, genellikle modern, özgür ve güçlü kadın temsilleri olmuştur. Ancak, 20. yüzyılda kadınların toplumsal hayatta daha aktif rol almaya başlaması, sanatta da kadın imgesinin değişimine sebep olmuştur. Sanatçılar, kadınları güçlü, bağımsız ve toplumsal hayatta var olan bireyler olarak tasvir etmeye başlamışlardır. Özellikle, feminist sanat hareketi de kadınların sanatta temsilinin değişimine önemli katkılar sağlamıştır.

## 2. Yöntem

Kadın betimlemelerinin ilk çağdan bu yana değişimi ve bu değişimin sanat eserlerine yansımış biçimlerinin incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan tarihsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Tarihsel araştırma ile ilgili verilerin bulunduğu kaynakların incelenmesi sırasında kullanılan bir yöntemdir. “Her araştırmada konu ve probleminin bir geçmişi vardır. Araştırmacı bunları incelemek zorundadır. Her araştırma yapan, tez hazırlayan kişi bu yöntemi kullanmaktadır” (Kaptan’dan akt. Şen, 2005, s. 345).

## 3. Veri analizi

Araştırmada, kadın figürünün Türk sanatındaki önemi ve toplumsal süreçlerin bu figürün şekillenmesindeki rolü incelenmiştir. Bu bağlamda Erken dönemde kadın imgesi, Osmanlı döneminde

kadın, Cumhuriyet dönemi ve çağdaş sanatta kadın imgesi gibi başlıklar altında toplanarak Türk sanatındaki kadın imgesinin hangi anlamlar içerdiği incelenmiştir. Bu bulgular, çalışmanın sonuç bölümünde özetlenmiş ve yorumlanmıştır.

### 3.1. İlk çağda kadın, kadının toplumda konumu

Anadolu topraklarında kadın tasvirinin geçmişi yaklaşık 8 bin yıl öncesine kadar uzanmaktadır. Çatalhöyük, Anadolu'nun erken dönem yerleşimlerinden biridir ve özellikle kadınların etkin olduğu bir toplumda tarımın hızla gelişmesiyle bilinmektedir. Bu gelişmelerin sonucunda, doğurganlık, verimlilik ve bereket konularında inançları güçlendiren "Ana Tanrıça Kültü" ortaya çıkmıştır. Ana Tanrıça, genç kadın, yaşlı kadın ve doğum yapan anne olmak üzere üç ayrı aşamada betimlenen bir tanrıça olarak kabul edilmiş ve kutsal hayvanın leopar olduğu bilinmektedir (Tuna, 2000, s. 51). Bu dişil güç, Anadolu'da çok eskilere dayanan bereket kültürünün bir parçasıdır ve Çatalhöyük'te bulunan Neolitik Çağ eserleriyle de kanıtlanmıştır (Resim 1 ve 2).



**Resim 1 ve 2:** Çatalhöyük "Tanrıça İdolü" ve Çatalhöyük, "Ana Tanrıça Kibele", M.Ö. 6 Bin. Neolitik Dönem.

Ana Tanrıça Kültü, Asya, Akdeniz Havzası ve kuzey ülkelerinde anaerkil aile geleneğinin simgesi olarak kabul edilmiştir ve Anadolu'da M.Ö. 6500-7000 yıllarına kadar uzanır. Bu kültür, pişmiş topraktan yapılmış bir tahtta oturan ve iki aslan tarafından korunan çıplak bir tanrıça heykeli ile sembolize edilir. Heykeldeki tanrıça figürü, abartılı şekilde iri göğüsleri, kalçaları ve karnıyla doğurganlığı ve bereketi simgeler. Tanrıça, doğanın yaratıcı gizemini korur ve sürdürür. Aynı zamanda, elinde başından tuttuğu aslan veya leopar gibi hayvanlarla doğa üzerindeki egemenliğini gösterir. Çatalhöyük'teki kabartmalar ve heykelciklerin de Ana Tanrıça kültürünün öncüsü olduğu düşünülmektedir.

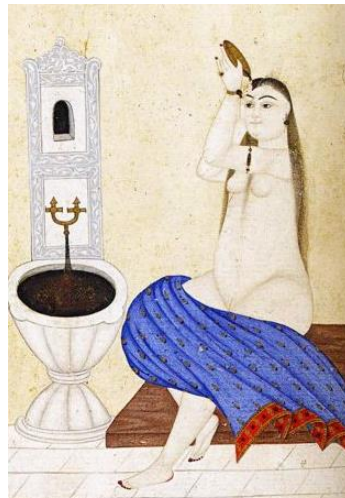
Eski Türk toplumlarında kadınların konumuna bakıldığında özellikle atlı-göçebe kültürün etkisiyle erkeklerle hem yönetim hem hukuk açısından eşit statüde olduğu araştırmalarla ortaya konulmuştur (Acar, 2019, s. 396). Bu eşitliğin tüm sosyal hayatı kapsamadığı, ancak genel olarak günümüze kadar devamlılığını sürdüren bir anlayışın temelini oluşturduğu belirtilmektedir. Türk kültüründe, kadınlar hem medeniyet dönemlerine uygun olarak metinlerde rol almış hem de kendi dönemlerine göre değer hükümleri ve toplumsal değerleri yüksek olduğu anlaşılan anlatılarda yer almışlardır. Örneğin, Göktürk yazıtları ve Uygur dönemine ait buluntularda "ana" sözcüğü her zaman "baba" sözcüğünden önce yazılmıştır. Ayrıca, Dede Korkut kitabelerinde yer alan "ana ata" sözcüğü de kadının önemine vurgu

yapmaktadır (Ögel, 2001, s. 247-248). Göktürk Devleti'nde, emirnamelerin Kağan ve karısı tarafından birlikte imzalanması kadınların toplumda önemli bir yerinin olduğunu göstergesidir. Kadınlar düzenlenen törenlerle Kağan'ın yanına geçerek devleti birlikte yönetmişlerdir. Tören ve şöenlerde kadınlar hakanın sol yanında oturur ve siyasi görüşlerini hakana iletirlerdi. Anlatılarda Türk kadınları, orta boylu, ince belli, uzun saçlı, yay (keman) kaşlı, çekik gözlü ve gövdelerinin bacaklarından daha uzun olduğu betimlenir. Anadolu'da Türklerin yayılmasıyla devlet sisteminde bazı değişiklikler meydana gelmiştir. İktâ sisteminin ortaya çıkmasıyla toprak sistemi bozulmaya başlamış ve devletin otoritesi zayıfladıkça kadınların rolü azalmıştır. Ancak, İslamiyet'in kabulüyle birlikte Türk kadını, devlet yönetiminde söz sahibi olmaya devam etmiştir (Acar, 2019, s. 401).

Osmanlı Devleti'nin ilk yıllarında kadınların yaşamının sosyal açıdan büyük ölçüde değiştiği bilinmektedir. Öyle ki kadınların gidip görebileceği yerler bile belli kurallarla belirlenmiştir ve kadın-erkek ayrımı ölen kişiler için bile uygulanmıştır (Çakır, 2016, s. 226-228). Ancak, II. Meşrutiyet dönemine kadar kadın haklarındaki değişim sadece ev ve aile ile sınırlı kalmıştır. Bu dönemden sonra kadınlar, sosyal ve siyasi alanlarda da kendilerini göstermeye başlamışlardır. Tanzimat dönemi edebiyatçı ve aydınlarının etkisiyle, Osmanlı kadınları günümüzdeki hak ve özgürlüklerine ulaşmak için büyük destek görmüşlerdir (Aksoy, 2017, s. 17). Nitekim bu çaba Türk sanatında kadın tasvirlerine de konu olmuştur.

### 3.2. Osmanlı dönemi kadın tasvirleri

Tarihte kadın, inanç ve ataerkil sistemin yönetim biçimi tarafından ikincil durumda ve erkeğin yaşamına tabii olarak yansımıştır (Aktan, 2015, s. 273). 18. yüzyılın ortalarına kadar kadın bedeninin seyirlik bir nesneye dönüşmesi, sanat dünyasında etkili olmuştur. Bu durum, Türkiye gibi İslam dininin şekillendirdiği bir ülkede de çıplak resimlere karşı hassasiyetin devam etmesine neden olmuştur (Antmen, 2017, s. 22). Ancak Yılmaz'a göre, 18. yüzyılın yarısından itibaren bu tür resim siparişleri artmış, akademik sanat çevresi de zenginleşmiştir. Devlet adamları ve özel kesim bu tarz resimlerin siparişini vererek iş ve icraat çalışmalarını gösterişli odalarda yapmayı tercih etmiştir (Yılmaz, 2006, s. 289). Bu durum, saray erkânının görsel zevklerini tatmin etmeye yönelik çıplak betimlemelere rastlanmasına neden olmuştur (Antmen, 2017, s. 22). Turan Erol da 18. yüzyıla ait saray albümlerinde yer alan ressam Abdullah Buhari'nin, betimlediği çıplak kadın figürünü göstererek (Resim 3) hamamda yıkanan bir kadın imgesine şaşırtıcı bir örnek olarak dikkat çeker.



**Resim 3:** Abdullah Buhari, Hamamda Yıkanan Kadın, 1741.**Resim 4:** Levni, Uzanan Kadın, 18.yüzyıl.

Abdullah Buhari ile birlikte 18.yüzyılın yenilikçi minyatür ustası sayılan Levni'nin genç kadın minyatürleri arasında yer alan bir uzanan kadın betimlemesi (Resim 4), ise çıplak olmamasına karşın, şematik olarak geleneksel bir uzanan çıplağı çağrıştırmaları açısından da sıra dışı bir örnek olarak nitelendirilebilir (Antmen, 2017, s. 23). Kadın, kompozisyonun merkezinde uzanmış bir şekilde yatmaktadır. Minyatür, kadını tam bir rahatlık içinde gösterir (And, 2002, s. 426). Kadının üzerindeki kıyafetler de oldukça zengin ve süslüdür. Kıyafetteki detaylar, oda dekorasyonundaki motifler ve kadının saçlarındaki ayrıntılar oldukça dikkat çekicidir. Kadın figürü, o dönemde yaygın olarak kullanılan güzellik idealine uygun olarak çizilmiştir. Ayrıca, resimdeki detaylar ve zenginlik de Osmanlı dönemi zevkini yansıtmaktadır. İmgeden yansıyan bu rahatlık hâlinin üzerinde duran Gül İrepoğlu, göbeği örten şeffaf örtüye dikkat çekerek Levni'nin modeline erotik bir görüntü vermeyi amaçladığını söylemiştir (İrepoğlu, 1999, s. 163-164).

Minyatür, Lale Devri'nin, yani Osmanlı Sarayı'nın Batı'ya yoğun ilgi duyduğu, Avrupa kültür ürünleriyle daha çok karşılaşmaya başladığı bir dönemin ürünüdür. Eser, kendi döneminin yenileşme çabalarına tanıklık eden imgedir. Aynı yorumu Halil Paşa'nın "Uzanan Kadın" (Resim 5) eseri için de yapmak mümkün (Antmen, 2017, s. 24). Bu bağlamda üçüncü asker kuşağının sanatçılarından Halil Paşa'nın "Uzanan Kadın" isimli yapıtında kadın figürünü, geleneksel çıplak kadın tasvirlerinin uzantısı olarak değerlendirmek mümkündür. Sanatçının eserini tasarladığı dönemde, yüz, el ve ayaklar sıkı örtünme kurallarına tabi tutulduğu bilinmektedir. Bu dönemde Osmanlı İmparatorluğu'nun resmi ideolojisi olan İslam'ın kıyafet kuralları, kadın bedeninin açık şekilde resmedilmesine karşıdır (Antmen, 2017, s. 27). Kadın imgesinin son derece örtülü olmasına rağmen bedenin büyük ustalıklı çalışıldığı görülmektedir (Tansuğ, 1994, s. 38). Bu dönemde ressamlar, figürleri daha gerçekçi ve detaylı bir şekilde betimleyerek, cinsiyet ve tenselliği ön plana çıkarmaya başlamıştır. Halil Paşa'nın eseri de bu sürecin önemli bir örneğidir ve Türk resminin figüratif anlamda yeni bir döneme girdiğini göstermektedir (Antmen, 2017, s. 19). Söz konusu eseri, gelenekselleşmiş çıplak kadın figürüyle ilişkilendirmek, tarihsel süreçte gerçekleştirilmiş örneklerin şekillendirdiği bir görme biçiminin yansıması olarak düşünülebilir. *Yüzyıllar içinde sanatta figür anlayışının toplumun yaşantısına bağlı olarak ne denli değiştiği, Türk sanatında da "Uzanan Kadın" eserinde olduğu gibi açık şekilde gözlemlenmektedir* (Antmen, 2017, s. 21). Bu dönem sanatsal değişimlerin başlıca nedeni, endüstri devriminden sonra tümüyle yeni bir çehreye bürünen dünyadır. Bu değişimler, özellikle 19. yüzyılda hız kazanmış ve sanatın biçim, içerik ve anlam açısından yeniden değerlendirilmesine yol açmıştır (Antmen, 2019, s. 18). Kültürel modernleşme süreci açısından düşünüldüğünde sanatsal bağlamda insan bedeni temsilleriyle, sanat tarihinin başlıca

konularından biri olan kadın betimi konusunun Türkiye’de sanatın gelişim evrelerine bakıldığında ‘figür’ temsilleri başlı başına bir aşamayı ifade eder. Bu evreleri irdelerken Osmanlı Döneminde yetişmiş sanatçıların yapıtları önemli veri oluşturur.



**Resim 5:** Halil Paşa, “Uzanan Kadın”, 1894.

Osmanlı Döneminde kadın tasvirlerinin sanatta ve toplumsal alanlarda çıplak olarak teşhiri söz konusu dahi değildi. Bu dönemde çıplak modelden çizim yapmak mümkün olamadığı gibi sadece yurt dışına gidebilen ressamın sahip olduğu bir olanaktı. Bu nedenle pek çok sanatçının resimlerinin konusu manzara ve natürmort ağırlıklıydı. 19. Yüzyıl sonunda Türkiye’de ilk sanat akademisinin kurulmasıyla sanat eğitiminin temel unsurunu yine kadın figürleri oluşturduğu görülür (Antmen, 2016, s. 13). Genellikle Fransa ve Almanya’da öğrenimlerini yapan sanatçılarımız gittikçe genişleyen sanatçılar zeminini beslemişlerdir (Turani, 2010, s. 677). Sanayi-i Nefise Mektebi, Osmanlı İmparatorluğu’nda 1883 yılında kurulmuştur. Bu okul, Osman Hamdi Bey’in öncülüğünde açılmıştır ve Cumhuriyet döneminde de varlığını sürdürerek önemini arttırmıştır. 1880 yılından sonraki süreçte İbrahim Çallı, Osman Hamdi gibi isimler resimlerde figür kullanımını benimseyen öncü ressamlar olmuşlardır (Antmen, 2014, s. 19).

Osmanlı İmparatorluğu’nda batılılaşma hareketlerinin etkisini göstermesi ve kadınların toplumsal alanda varlıklarını arttırmalarıyla birlikte kadın figürleri resimlerde daha sık kullanılmıştır. 19. yüzyılda Türk resim sanatında kadın figürlerini çalışan Osman Hamdi Bey’in (1842-1910) “Mihrap” “Feraceli Kadınlar”, “Mimozalı Kadın”, İbrahim Çallı’nın (1882-1960) “Uzanan Çıplak”, “Bahçede Kadın” gibi ünlü eserleri önemli bir yer tutar.

### 3.3. Cumhuriyet dönemi kadın tasvirleri

Sanat eserleri, tarihsel süreç boyunca kadınların toplumdaki konumunu yansıtmıştır. II. Meşrutiyet döneminde milliyetçilik akımlarının etkisiyle kadınların annelik duygusu ve vatan sevgisi eşitlenerek, analık vatan görevi olarak görülmüştür. Bu süreçte, ideal Osmanlı kadını "iyi eş, iyi anne, iyi Müslüman" olarak tanımlanmıştır (Okkalı, 2019, s. 51). Ancak kadınlar, bu süreçte ve öncesinde genellikle ev işleri ve çocuk bakımı gibi sınırlayıcı işlerle meşgul edilerek yaratıcı hayatları sekteye uğratılmıştır. Bu durum, kadınların toplumda negatif bir edayla "farklı" olarak görülmesine neden olmuştur (Estes, 2018, s. 215). Ancak 20. yüzyılda kadının rolü ve yaşam koşulları değişerek, kadınlar daha fazla özgürlük ve eşitlik arayışına girmişlerdir. Cumhuriyet tarihine kadar kadın sanatçıların varlığından söz etmek mümkün değildir. Kadının 'imgesi' bir yana, Türkiye’de kadın sanatçılar da 1970’li yıllara kadar sınırlı bir varlık

göstermiştir. Sanat dünyası, genel olarak erkek egemen bir yapıya sahipti ve kadınların sanat eğitimi alması dolayısıyla kendilerini sanatçı olarak göstermesi oldukça güçtür. 20.yy başlarında kadına biçilen iyi eş, iyi anne rolü artık kadınlara artı bir yük/sorumluluk getirirken, aynı zamanda kadınların kendilerini sadece annelik üzerinden tanımlamaları, kadının sosyal statüsünün artmasıyla da değişen bir durum değildir. Ama bu dönem sonrasında kadın figürü sanat eserlerinde daha çok görülmeye başlanmıştır. Bu dönemin ilk sanat topluluğu 1914 allı kuşadıdır. Çallı kuşadının temsilcisi olan İbrahim allı, Türk resim sanatının önemli isimlerinden biridir ve özellikle Cumhuriyet dönemi Türk resminin gelişimine önemli katkılar sağlamıştır. Sanatçının eserleri, hem konu hem de üslup açısından döneminin özelliklerini yansıtılmaktadır. Çallı, ağdaş Türk resminin kurucusu olarak nitelendirilebilir, çünkü eserleri dönemin sanatçılarına da örnek olmuş ve onları etkilemiştir (Giray, 2001, s. 78-81). Sanatçının eserlerindeki çağdaşlık, döneminin sanat anlayışına uygun olarak, geleneksel Türk resim sanatından uzaklaşarak daha modern bir tarz benimsemesine işaret etmektedir. Çallı'nın resimlerinde genellikle n ve portre konularına ağırlık verdiği bilinmektedir. Kendi tarzını oluşturan sanatçı, özellikle kadın figürlerini ve onların doğal yaşamlarını sıklıkla konu edinmiştir. Çallı, resimlerinde döneminin kadınlarının değişen toplumsal rollerini, duruşlarını ve hayat tarzlarını yansıtılmaya çalışmıştır. Bu nedenle, İbrahim allı'nın resimleri Türk resim sanatında kadın figürünün tarihsel dönüşümünü anlamak için önemlidir.



**Resim 6:** İbrahim allı, *Mihri Müşfik Hanım Portresi*.

İbrahim allı'nın Mihri Hanım Portresi (Resim 6), dönemin kadın tasvirleri arasında önemli bir yere sahiptir ve kadın tasvirlerine güzel bir örnek teşkil etmektedir. Mihri Hanım, Osmanlı dönemi sanatçılarından biridir ve döneminin önemli kadın ressamlarından biri olarak kabul edilir. Eserde Mihri Hanım'ın güzelliği ve zarifliği vurgulanmıştır. Çallı, *Mihri Hanım*'ın yüz ifadesini ve duruşunu ustalıkla yansıtılmıştır. Aynı zamanda eser, dönemin aydın kesiminin yaşamından bir yansımadır.



**Resim 7:** Mihri Müşfik Hanım, *Oto portre*.

Mihri Müşfik Hanım, Türkiye'deki çağdaş resim çalışmalarını başlatan ilk kadın ressamlardan biridir. İstanbul'da doğdu ve 1887'de Paris'e giderek sanat eğitimi almaya başladı. Daha sonra İstanbul'a döndü ve resim yapmaya devam etti. Mihri Hanım, özellikle portreleriyle tanınmaktadır ve birçok ünlü kişinin portresini yapmıştır. Bunlar arasında Türkiye'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk ve Papa XV. Benedictus da vardır. Ayrıca, Sanayi Nefise Mektebi'nin ilk kadın yöneticisi olarak, kadın ressamların yetişmesine katkıda bulunmuştur (Karadağ, 2008, s. 41-49). Bu ressamlar arasında Nazlı Ecevit, Aliye Berger ve Fahrelnisa Zeid gibi önemli isimler bulunur. Mihri Hanım, kendisi de bir sanatçı olarak yaptığı çok sayıda kadın portresinde doğudan çok batılı modern kadınların yaşam ve giyim tarzını resmetmiştir. Mihri Hanım'ın kadın portreleri incelendiğinde, genel olarak saçları toplu ve bantlı, giyim tarzları ve duruşlarıyla eğitilmiş, varlıklı ve güçlü batılı kadın figürlerine yer verdiği görülür. Bu portreler, Mihri Hanım'ın yaşadığı coğrafya, kültür ve çağın çok ötesindeki hayat görüşünü yansıtan verilerle doludur. (Dolmacı, 2009, s.64-67). Özetlenecek olunursa, Mihri Hanım'ın, Türkiye'deki kadın ressamların yetişmesine katkısının yanı sıra, Türk sanatının gelişiminde önemli bir rol oynamıştır.



**Resim 8:** Nazlı Ecevit, *Yelpazeli Kadın*.



Mihri Müşfik'in yetiştirdiği Nazlı Ecevit, Türkiye'nin önde gelen kadın ressamlarından biridir ve eserleri halen modern Türk sanatının önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir. Ecevit'in resimlerinde konu aldığı kadınlar genellikle günlük hayatlarında, ev içinde ya da doğal ortamlarında tasvir edilen modern kadınlardır. Sanatçının kadınların ruh hallerini ve duygularını yansıtmak için özenle çalıştığı görülmektedir. Resimlerinde kadınların güçlü ve bağımsız karakterleri vurgulanmaktadır (Resim 8). Fahrelnisa Zeid'in ise, figürlü çalışmalarında (Resim 9-10) özellikle kadın portreleri ayrı bir yere sahiptir. Yakın çevresindeki kişilerin büyük boyutlu portrelerini çalışan sanatçı resimlerinde halk sanatlarından esinlendiği motifler ve folklorik renkler kullanmıştır. Sanatçı, sanat hayatı boyunca kırılğan, zarif olan kadınların değil, güçlü ve sağlam yapıya sahip kadınların tasvirlerine odaklanmıştır. Resimlerinde, ayrıntıya gereksinim duymadığı sürece sadeleştirilmiş kapalı formlar kullanmıştır ve karakteristik özellikleri abartarak kendine özgü bir tarz yaratmıştır.



**Resim 9 ve 10:** Fahrelnisa Zeid *Madam Caron* & *Aliye Berger*' in portresi.

Tüm bu bilgiler ışığında dikkat çeken isimlerden Nurullah Berk'in ise 1906 yılında İstanbul'da doğduğu, Nişantaşı ve Galatasaray Lisesi'nde okuduktan sonra Sanayi-i Nefise Mektebi'ne girdiği bilinmektedir. Sanayi-i Nefise Mektebi'nde Hikmet Onat ve İbrahim Çallı atölyelerinde çalıştıktan sonra Fransa'da Ernst Laurens atölyesinde çalışmalarına devam eden Berk, Türk resim sanatının Avrupa sanat akımlarının gerisinde kaldığına inanarak D grubunu kurmuştur (1933) (Berk & Özsezgin, 1983, s. 54). Bu gruptaki sanatçıların temel hedefi, belirledikleri bir konu etrafında özgür bireysel tarzlarını kullanarak resim yapmak ve bu eserleri topluma sunmaktır. Bu nedenle, grup üyeleri arasında farklı tarzlarda ve tekniklerde resimler yapılmıştır (Giray, 1982, s. 149). Bu grup, resimlerinde Anadolu insanının yaşam koşullarını, sıkıntılarını ve günlük hayatlarını yansıtmayı amaçlamıştır. Sanatçılar, gerçekçi ve belgeselci bir yaklaşımla çalışmışlar ve Anadolu'nun renklerini ve dokusunu yansıtan eserler ortaya koymuşlardır. Grup, toplumun gerçek yaşamından esinlenen resimler üretmeyi hedeflemiş ve sanatın toplumsal bir işlevi olduğuna inanmıştır. D Grubu, Türk resim sanatının tarihsel gelişiminde önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir.

D Grubunun temel yaklaşımı toplumsal gerçekçilik üzerinedir. Toplumsal gerçekçilik, sanatçının toplumun sorunlarına ve gerçeklerine odaklanı (Çiçek, 2010). Türk resim sanatında toplumsal gerçekçi ressamlar, günlük hayattan kesitleri, toplumda yaşanan olayları açık ve yalın bir şekilde kişisel üsluplarına yansıtarak Türk halkının sorunlarına dikkat çekmişlerdir. Emek gücünü işleyen işçiler, köylüler, işsizler ve yoksullar toplumsal gerçekçiliğin sıklıkla ele aldığı konular arasında yer almaktadır. Sanatçılar, bu kesimlerin yaşam koşullarını, zorluklarını, umutlarını ve mücadelelerini yansıtarak toplumsal bir mesaj vermeyi amaçlamışlardır. Toplumsal gerçekçilik tarzı, sanatın bir araç olarak kullanılmasını ve toplumda değişim yaratma potansiyelini vurgulamıştır. Ancak, sanat eserlerinin

yalnızca toplumsal mesajlar taşımasından öte, estetik ve sanatsal değerleri de taşıması önemlidir. Toplumsal gerçekçilik tarzında üretilen eserler de bu açıdan değerlendirilmelidir. Bu yönüyle Nurullah Berk'in "Ütü Yapan Kadın" (Resim 11) eseri, döneminin en başarılı yapıtlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Toplumun ekonomik ve sosyal yapısındaki değişimiyle de örtüşmektedir.



**Resim 11:** Nurullah Berk "Ütü Yapan Kadın", 1950.

Toplumsal gerçekçi akımının öncülerinden olan bir diğer sanatçı da Neşet Günel'dir. Sanatçı çalışmalarında Anadolu insanının hayatına odaklanmıştır. Modernizmin etkilerini sanatında hissettirenken, aynı zamanda Türk sanatında yenilikçi bir yer edinerek, yerel değerleri ve toplumsal gerçekleri yansıtan eserler üretmiştir. Sanatçı eserlerinde genellikle batı sanatının estetik anlayışından uzak bir tarzda, yoksul, emekçi, bakımsız, gariban Anadolu kadını tasvir etmiştir. Çıplak ayaklar, yırtık eski kıyafetler, harabeye dönmüş evler Günel'in eserlerinin ortak özelliklerindedir. "Köylü Kadın ve Çocuklar" adlı eseri de (Resim 12) bu anlamda, sanatçının toplumun gerçeklerine duyarlılığını ve sanatsal yenilikçi tavırlarını sağlam bir desen ve resim tekniğiyle yansıtmaktadır (Berksoy, 1997, s. 127). Ayrıca, eserde Türkiye'nin ekonomik ve sosyal yapısına da göndermeler yapmaktadır. Yoksul tasvir edilen kadınların zorlu şartlarda yaşamak zorunda kalmaları Türkiye'nin uzun yıllar boyunca tarım ve sanayi alanında geri kalmış olmasının bir sonucudur (Batur, 2016, s. 296). Eserde toplumsal gerçekçilik akımının öngördüğü şekilde toplumsal sorunlara dikkat çekildiği görülmektedir.



**Resim 12:** Neşet Günel, Köylü Kadın ve Çocuklar. Tuval Üzeri Yağlı Boya. 150x168cm. Özel koleksiyon.

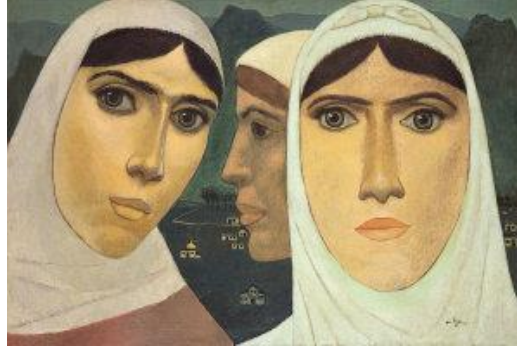
Hem D Grubu sanat akımı hem de toplumsal gerçekçilik sanat anlayışının öncülerinden olan Turgut Zaim, ulusal ve yöresel Türk resminin kurucusu olarak da kabul edilmektedir. 1906 yılında İstanbul'da doğan Zaim, Sanayi-i Nefise Mektebi'nde okumuştur. Daha sonra, Paris'e gitme hayalini gerçekleştirmek isteyen Zaim, okulunu bırakarak Paris'e gitmiş, kısa bir süre sonra Paris'te kalmamın

Türk resim sanatına fayda sağlamayacağına karar vererek yurda geri dönmüştür. İbrahim Çallı'nın öğrencisi olarak yarım bıraktığı okulunu tamamlamıştır (Berk, Turani, 1981, s. 87). Sanatçının eserleri teorik bir zorlamadan ziyade, içinde bulunduğumuz kültürel ve tarihi bağlamı yansıtan bir buluş olarak değerlendirilmelidir. Turgut Zaim'in resimlerinde (Resim 13), genellikle dağ manzaralarıyla arka plan oluşturduğu ve geleneksel kıyafetleri içindeki çalışkan Yörük kadını estetik bir biçimde tasvir ettiği görülmektedir. Resimlerinde, kadınların günlük hayatlarındaki faaliyetlerini ve doğal ortamlarını sık sık resmederken aynı zamanda kadın figürlerini sade ve doğal bir tarzda betimlemiştir (Tansuğ, 2008, s. 174) Zaim'in eserlerindeki kadın figürleri, sadece bir nesne olarak değil, yaşayan ve çevreyle etkileşim içinde olan figürler olarak ele alınmışlardır. Bu nedenle, Zaim'in kadın tasvirleri, sadece güzelliklerini değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel bağlam içindeki yaşamlarını da yansıtmaktadırlar.



**Resim 13:** Turgut Zaim, Yaylada Yörükler, 1962.

Nuri İyem (1915-2005) Türk resim ve heykel sanatının önde gelen isimlerinden biridir. Sanat hayatı boyunca figüratif eserler üretmiş ve özellikle kadın figürlerine yoğunlaşmıştır. Kadın figürlerini doğal, zarif ve güçlü bir şekilde betimlemesiyle dikkat çekmiştir. Nuri İyem'in resimleri, köyden kente göçün yoğunlaştığı bir dönemin ürünüdür ve kadınların bireye ait sosyal haklardan yoksun kaldığı bir toplumda yaşadıklarını yansıtmaktadır. Özellikle geleneksel Türk kıyafetleri giyen kadınların mağrur bakışları, hem kırılğanlıklarını hem de güçlerini yansıtmaktadır. Anadolu'nun tarihi olaylarındaki sevinç, sessizlik, acı ve yaşanmışlığın yansımaları İyem'in portrelerindeki kadınların gözlerinde okunabilir. Bu gözler, karakterlerin iç dünyasını ve duygusal durumlarını yansıtmada oldukça etkili bir rol oynamaktadır. Kadın portrelerindeki en önemli özelliklerden biri, toplum gerçeğinin ustaca yansıtılmasıdır (Karamuklu, 2017). Kadınların çekingen, utangaç, melankolik ve güzel halleri, sanatçının çok sevdiği ve kaybettiği ablasının hayali imgesi olarak da yorumlanabilir. Nuri İyem'in kadın figürleri, adeta imzası niteliğindedir ve ikonik semboller olarak sanat dünyasında yerlerini almışlardır.



**Resim 14:** Nuri İyem, Üç Güzeller, 120x80, Tuval Üzerine Yağlı Boya, 1970.

### 3.4. Çağdaş sanatta kadın

1980 darbesi ile beraber Türkiye’de ciddi bir değişim süreci gelişmiştir. Özellikle bu dönemde sanat alanında dışa açılımlar gerçekleşmiştir. En önemli gelişmelerden biri, toplumsal yapının "kapalıktan" açıklığa doğru yönelmesidir (Kahraman, 1999, s. 136–140). Sanat alanında ilk kez bienal düzenlenmiş ve dünyanın her yerinden sanatçılar ülkemize davet edilmiş ve hem dünya sanat piyasasının hangi konumda olduğunu Türk sanatçılara gösterme fırsatı doğmuş hem de yabancı sanatçılara ülkemizin tarihi ve kültürel zenginlikleri tanıtılmıştır.

Avrupa’da 1960’lı yıllardan itibaren, geleneksel resim sanatından ayrılan teknik ve malzeme dışında yeni yollar arayan kadın sanatçılar ortaya çıkmıştır. Bu sanatçılar, performans sanatı ve video sanatı gibi yeni teknikler kullanarak, kendi bedenlerini sanat eserlerine dâhil etmenin yanı sıra, siyasi mesajlar da iletmeye başlamışlardır. Bu kadın sanatçılar, geleneksel sanat dünyasında uzun süredir var olan cinsiyetçi ve ayrımcı tutumları sorgulayarak, kadın bedeninin sanatsal ifadesi konusunda cesur adımlar atmışlardır. Özellikle feminist hareketin yükselişiyle birlikte, kadın sanatçılar kendilerini daha da güçlü hissetmiş ve toplumsal cinsiyet rollerini kimliklerini ve deneyimlerini yansıtan sanat eserleri üretmeye başlamışlardır. Bu dönemde batı sanatındaki kadın sanatçılar arasında, Marina Abramović, Yoko Ono, Carolee Schneemann ve Ana Mendieta gibi isimler yer almaktadır.

Türkiye’de ise kadınların özgürlük arayışı, Cumhuriyetin ilk yıllarında kadının annelik rolü ve kimliği konusunda tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Ancak, zamanla kadınların kendilerine verilen bu rolü sorgulamaya başlamaları, kadınların toplumsal ve siyasal alanda eşitlik taleplerinin yanında, özgürlük arayışları ve toplumsal cinsiyet rollerine karşı mücadele etmeye başlamalarını da sağlamıştır. Bu mücadele, kadınların haklarını kazanması ve toplumda daha güçlü bir konuma gelmesi için önemli bir adım olmuştur. Ancak 1970’li yıllarda feminist hareketin etkisiyle, kadınların sanat dünyasındaki varlıkları ve sesleri daha da yükselmeye başlamıştır (Antmen, 2017, s. 112). Bu dönemde, Türkiye’nin ilk kadın sanat galerisi olan Kadın Eserleri Kütüphanesi ve Bilgi Merkezi açılmış ve kadın sanatçıların çalışmalarını sergilemeleri için bir platform oluşturulmuştur. Bununla birlikte, kadın sanatçıların karşılaştığı zorluklar devam etmiş ve cinsiyet ayrımcılığı, erkek egemen sanat dünyasında varlıklarını sürdürmek için mücadele etmelerine neden olmuştur.

Türkiye’de feminist hareketlerin öncülerinden biri olan Nil Yalter, 1938 yılında Konya’da doğmuştur. Sanatçı, özellikle 1970’lerdeki video işleri ve çoklu ortam performansları ile tanınmaktadır. Bu işlerinde cinsiyet, göç, kimlik ve aidiyet gibi konulara odaklanarak, geleneksel cinsiyet rolleri ve toplumsal baskıları eleştiren bir sanat anlayışı sergilemiştir. Sanatçının 1974 yılında yaptığı "Göbek Dansı" videosu

(Resim 15), kadın bedeninin sanatsal ifadesi konusunda önemli bir dönüm noktası olmuştur. Sanatçı, videoda kendi göbek deliğinin etrafına metin yazarak Afrika'nın belirli bölgelerinde gerçekleştirilen kadın sünnetini anlatan yaklaşık 20 dakikalık siyah beyaz bir görüntü oluşturmuştur. Bu görüntü, Anadolu'da yaşayan kadınların doğurganlığını artırmak amacıyla bir imam tarafından karnına tıslımlı yazılar yazılmasına gönderme yapar. Sanatçı bu eserle, Türkiye'deki kadınların maruz kaldığı toplumsal baskı ve ayrımcılığı eleştiren bir sanat eseri yaratmıştır. Video, İstanbul'da çekilmiş ve Türkiye'deki kadınların toplumsal yaşamdaki yerini sorgulayan bir gösteri sunmuştur. Erkeksi klişelere ve geleneklere atıfta bulunmanın yanı sıra, sanatçının kendi yaşam/sanat öyküsünde bir tür mihenk taşıdır (Antmen, 2017, s. 105). Sanatçı çalışmasında başsız bir kadın manken üzerinde yürümüş ve göbek dansı yaparak Türk geleneksel kültürüne gönderme yapmıştır. Bu dans, aynı zamanda kadınların erkekler tarafından aşağılandığı ve cinselleştirildiği bir toplumda kadın bedeninin nasıl kontrol edildiğine de işaret etmiştir. Ayrıca eser politik bir mesaj içermekte ve Türkiye'deki kadınların mücadelesini yansıtmaktadır. Kadın bedeninin sanatsal ifadesine odaklanan bu eser, Türkiye'de feminist hareketin yükselişiyle birlikte kadınların sanat dünyasındaki yerini güçlendirmiştir. Bugün, Nil Yalter'in videosu, kadın sanatçıların kendi bedenlerini sanat eserlerinde kullanarak toplumsal cinsiyet konularına dikkat çekmesi için bir ilham kaynağı olmuştur. Kadın sanatçılar, toplumsal cinsiyet eşitliği, kadın hakları ve beden politikaları gibi konulara odaklanarak, sanat eserleriyle değişimi ve dönüşümü yaratmaya çalışmaktadırlar.



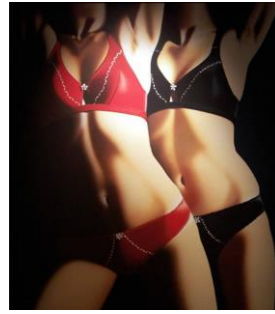
**Resim 15:** Nil Yalter, “Göbek Dansı”, Video Detay, 1974.

Kadın sanatçılar 1970'li yıllara kadar eril hâkimiyetin şekillendirdiği ortam ve tarih sürecinde sessizce yaşamaya mecbur bırakılmışlardır (Antmen, 2017, s. 112). 70'lerin feminist sanatçı kuşağının diğer sanatçıları gibi Nur Koçak da işe öncelikle erkek egemen kültürü ve bunun sanat üretim pratiklerine yansımalarını sorgulamakla başlamıştır. Tarafsız insan kategorisinin karşısına konunun adını koymak; sanat tarihi yazımında önemsenmeyen ve değer verilmeyen alanlardan ve deneyimlerden beslenen eleştirel bir anlatım sunmaktadır.

Antmen'in (2017) ifade ettiği üzere, Türkiye'de foto gerçekçilik akımıyla birlikte, toplumsal arka planın yanı sıra kadın bedeni ve etrafındaki unsurların da algılanması ve yansıtılması açısından kadın sanatçıların sayısı oldukça sınırlıdır (Antmen, 2017, s. 98). Bu durumda feminist bir bakış açısı sunan sanatçılar, kadın kimliğinin yok sayıldığı sanat tarihinde bir dönüşüm sağlamaktadırlar. Nur Koçak da (1941) bu konuda önemli bir isimdir. Sanatçı çalışmalarında, popüler kültürün Türkiye'deki izlerini eleştirel bir gözlemci olarak sunmakla birlikte kadın dergilerinden Hollywood sinemasına kadar birçok alanda kadınların erotikleştirilmiş bir arzu nesnesine dönüştürüldüğü gerçeğini vurgulamaktadır. Koçak, (Resim 16) reklam dilinin sadece görsel öğeleri değil, tüm kültürü bir malın pazarlanmasında kullanabileceği bir hammaddeye dönüştürerek, sınırsız bir alıntılar yığınının büründüğünü belirtmektedir (Koçak, 1983, s. 21). Bu şekilde, sanatçı feminist bir bakış açısı sunarak, toplumsal

cinsiyet rollerini sorgulayan ve kadınların objeleştirilmesine karşı mücadele eden önemli bir sanatçı olarak tanınmaktadır.

Nur Koçak, bir parfüm şişesi, ruj, iç çamaşırını veya çorap gibi nesnelere "fetiş" veya "totem" boyutunda büyütürken, izleyicide oluşan rahatsız edici duyguya bilinçli olarak oynamaktadır (Kahraman, 2013, s. 88). Ancak bu nesnelere teşhir edildiği bedenler soyut güzellik idealleridir ve kimliksizdir. Koçak'ın eserlerinde sık sık dile getirdiği "güzel ol, genç ol, çekici ol" gibi ifadeler, kadının cinsel haz nesnesi haline getirildiğini ve fetişleştirildiğini gösterir (Antmen, 2017, s. 99). Fetişleştirme, psikanalizin incelediği bir kavramdır ve genellikle bir eksikliğin varlığıyla bağlantılıdır (Kahraman, 2013, s. 88). John Berger'e göre, reklam görselleri alıcının kendisine duyduğu sevgiyi çalar ve daha sonra satın alınacak ürün fiyatına bu sevgiyi geri satmaya çalışır (Berger, 2019, s. 134). Koçak ise, çekiciliği ve güzellik anlayışını eleştirerek, kendini sadece erkeğe sunma ilkesini reddeder (Muraz, 2009, s. 72 -73). Böylece sanatçı, kadın bedeninin nesneleştirilmesine karşı çıkan bir eleştiri sunarak kadının güçlü ve özgüvenli olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu, toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve cinsiyetçilikle mücadelede önemli bir adımdır.



**Resim 16:** Nur Koçak, "Kırmızı ve Siyah", Tuval Üzerine Akrilik, 162x130 cm, 1976.

1990 yıllarına gelinceye dek çeşitli karalama taktikleriyle kadınların başarılarının gölgede bırakıldığı görülür. Bu durum karşısında dönemin eleştirmenlerinden Sezer Tansuğ, Türkiye'de başarılarını sürdürebilen kadın sanatçıların aile sorumluluklarını yerine getirmeyen kimseler olduğu yönünde iddiada bulunur (Tansuğ, 1990, s. 58). Bu durumun ancak 1990'lı yıllara gelindiğinde feminist hareketin gücü ve yöntemleriyle değiştiği görülür. Aslında bu geç kalınmışlık, Türkiye'de kadın hareketinin genel olarak Batı'ya kıyasla daha geç intikal etmesiyle bağlantılıdır (Antmen, 2017, s. 114).



**Resim 17:** Adnan Turani, Kemancı Kadın, Karton Üzeri Karışık Teknik 50x70 cm 2011.

Ayrıca Adnan Turani, eğitimci ve yazar olarak da modern resmin önemli isimlerindedir. Sanatında kadın figürlerini sıkça kullanarak, onların güçlü ve duygusal yönlerini vurgulamaya çalışmaktadır. Özellikle "Kemancı Kadın" adlı eseri (Resim 17), müzikle olan bağımlı gösterirken, aynı zamanda kadınların müzikteki yerine de dikkat çekmektedir. Sanatçının eserlerinde müziğin gücü ve etkisi,

sadece kadın figürleri aracılığıyla değil, aynı zamanda renk ve kompozisyon seçimleriyle de yansıtılmaktadır. Renklerin ve figürlerin uyumu, eserlerin duygusal etkisini artırarak izleyiciyi etkileyici bir atmosfere sokmaktadır.



**Resim 18:** Şükran Moral, Espusla Sergisinden.

Türkiye'nin önde gelen çağdaş sanatçılarından Şükran Moral ise eserlerinde savaş, kadın, din ve göç gibi konuları işlemektedir. Kadın teması özelinde, kadın bedeninin, kimliğinin ve toplumdaki yerinin sorgulanması gibi konuları ele alarak, kadına yönelik şiddet, cinsiyetçilik ve ayrımcılık gibi sorunlara dikkat çekmeyi hedeflemektedir. Performans sanatı, fotoğraf ve video işleriyle ünlenen sanatçı, bedenini kullanarak, kadınların toplumsal baskı ve zorbalığa maruz kaldığı konulara vurgu yapmaktadır. Eserlerinde kendi yaşantısından da ilham alarak, toplumsal adaletsizlikleri ve insan hakları ihlallerini ele alan işler yaratmaktadır. Bu nedenle, Şükran Moral'ın eserleri, sadece sanatsal değerleriyle değil, aynı zamanda toplumsal mesajlarıyla da büyük önem taşımaktadır.

Neşe Erdok, Türk ressam ve akademisyendir. 1940 yılında İstanbul, Üsküdar'da doğmuş ve İstanbul Devlet Güzel Sanatlar Akademisi'nde (İDGSA) Neşet Günel Atölyesi'nde resim eğitimi almıştır. Toplumsal gerçekçilik yaklaşımını benimseyen Erdok, resimlerinde figürleri toplumsal rolleri ve ait oldukları mekânlarla ilişkilendirerek bireysel ve toplumsal kimlikleri yansıtmaktadır. Ayrıca Türk sanatında toplumsal cinsiyet konularının önemini vurgulayarak, kimlik sorunsalı ve kadın figürüne odaklanmaktadır. Kendisinin özel bir feminizm serisi olmasa da, sanatçının toplumsal konulara duyarlılığı ve kadının toplumsal hayattaki yerine dair düşünceleri resimlerinde sıklıkla yer almaktadır. Bu nedenle, Erdok'un eserleri kadınların toplumsal hayatta karşılaştıkları zorlukları gösterirken aynı zamanda kadının güçlü duruşunu da vurgulamaktadır. Bu durum, feminist bir bakış açısına sahip olmayan bir sanatçının bile toplumsal cinsiyet konularına duyarlı olabileceğini ve sanatında bu konuları ele alabileceğini göstermektedir.



**Resim 19:** Neşe Erdok, Ekmek, 2021.

Türk modernleşmesi sürecinde, kadınların 20. yüzyıl başından itibaren değişen görünüşleri ve görünür olmaları, sadece sembolik anlamlar taşımakla kalmamış, aynı zamanda Türk sanatında modern kadın imgesinin kuruluşuna ve çözülüşüne feminist teori açısından bakmayı ve kendi üretim koşullarını anlamayı gerektirmektedir (Antmen, 2017, s. 37). Türk sanat tarihinin kadınları imgeleştirirken kullandığı cinsiyetçi yaklaşımlara karşı, kadınlar geçmişte kafesler arkasında geçirdikleri günleri geride bırakarak kültürün üretiminde ve yayılmasında söz sahibi olma sorumluluğu ve ayrıcalığı kazanmak için mücadele etmişler ve bu sayede başarılı olmuşlardır (Antmen, 2021, s. 170).

Sonuç olarak, Türk resim sanatındaki kadın imgesinin değişimi, kadınların toplumsal, kültürel ve ekonomik hayatındaki değişimlerin yansımasıdır. Bu değişimler, Osmanlı modernleşmesi süreci ve kadın hareketleri gibi çeşitli faktörlerden kaynaklanmaktadır. Sanatçılar da bu değişimlere paralel olarak kadın imgesini yeniden kurgulamış ve farklı toplumsal kesimlerin yaşam tarzlarını yansıtmışlardır (Anonim, 2006, s. 10).

#### 4. Sonuç

Kadın imgesi sanatta tarihsel olarak birçok değişim ve dönüşüm geçirmiştir. Sanat tarihinde kadın imgesi, zamanla toplumsal ve kültürel değişimlere bağlı olarak farklı şekillerde betimlenmiştir. Başlangıçta doğurganlık simgesi olan Ana Tanrıça-kadın imgesi, zaman içinde ikincil bir figür haline gelmiştir. 20. yüzyıla kadar üst toplumsal sınıfın kadınları edilgen konumlarda betimlenirken, alt sınıfların kadınlarıysa çalışırken betimlenmiştir. Sanayileşmenin getirdiği makineleşme, sanatsal üretimi de değiştirmiş ve fotoğraf makinesinin bulunmasıyla sanatçılar yeni görme biçimleri geliştirmek durumunda kalmıştır. Öyle ki, kadınların toplumsal konumlarında değişimler yaşandıkça, sanatta kadın imgesi de evrimleşmiştir. Sanat alanında da görülen bu değişim, kadın imgesinin zayıf, ikincil ve erkeğin yönetimine muhtaç olarak sunulduğu geçmişe göre, artık güçlü, erkeklerle eşit haklara sahip olmak için mücadele eden ve tüm toplumsal alanlarda varlığını gösteren kadın imgesi olarak yansımıştır. Ancak bu yeni imge, sanatçıların cinsiyet, toplumsal sınıf ve etnik köken gibi faktörlere bağlı olarak yorumlar da çeşitlik göstermiştir. Bazıları kişisel deneyimlerini paylaşırken, diğerleri daha geniş bir toplumsal konuya odaklanmayı tercih etmektedir. Nurullah Berk yaşamın içinden kesitleri resmederken Nuri İyem kadının acısı, suskunluğunu, Neşet Günel ekonomik güçlüğü ve çaresizliği, Neşe Erdok gündelik yaşamı bireysel toplumcu, Nur Koçak kendi bedeni üzerinden toplumsal cinsiyet rolleri gibi pek çok sanatçı, farklı kavramda kadın imgesi çalışmışlardır. Bu farklılıklar, sanatın zenginliğini ve çeşitliliğini yansıtmaktadır.

Sanatta kadın imgesinin değişimi, kadınların toplumsal hayattaki mücadeleleriyle paralel bir şekilde gerçekleşmiştir. Kadınların toplumsal hayatta elde ettikleri haklar ve eşitlik mücadelesi, sanatta kadın imgesinin değişimine öncülük etmiştir. Bu nedenle, kadınların sanat dünyasındaki yerleri ve temsilleri, toplumsal cinsiyet eşitliği mücadelesinde de önemli bir yer tutmaktadır. Ancak, kadın imgesi sanatta hala bazı cinsiyetçi öğeler içermekte ve kadınların sanatta daha fazla yer almaları gerekmektedir. Öyle ki kadınlar genellikle objeleştirilmiş, cinsel olarak sömürülen veya sadece erkeklerin nesnesi olarak tasvir edilmektedir. Bu tür cinsiyetçi bakış açıları, kadınların güçlü ve bağımsız karakterler olarak temsil edilmelerini engellemektedir. Bu nedenle, toplumsal cinsiyet eşitliği mücadelesi sanat dünyasında da devam etmelidir. Kadınların sanatta daha fazla yer almaları teşvik edilmeli ve desteklenmelidir. Kadın sanatçıların çalışmaları ve hikâyeleri duyurulmalı, onların perspektifleri ve deneyimleri toplumla paylaşılmalıdır. Kısacası, sanatta kadın imgesinin değişimi, toplumsal cinsiyet eşitliği mücadelesinin bir parçasıdır. Kadınların sanatta daha fazla yer alması ve doğru şekilde temsil edilmesi, toplumun



kadınların güçlenmesine ve haklarının tanınmasına olan desteğini yansıtmaktadır. Bu süreç, daha adil, eşitlikçi ve kapsayıcı bir sanat dünyası için önemli bir adımdır.

### Kaynakça

- Acar, H. (2019). *Türk Kültür ve Devlet Geleneğinde Kadın İnsan & İnsan*, 6/21, 395-411.
- Aktan, G. (2015). *Resim Sanatında Kadın Figürü Betimlemeleri*. Anadolu Üniversitesi.
- And, M. (2002). *Osmanlı Tasvir Sanatları: 1/Minyatür*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Anonim (2006). *Türk Resminde Kadın İmgesinin Dönüşümü*. P Dünya Sanatı Dergisi, Sayı 4, s.10.
- Antmen, A. (2008). *Sanat- Cinsiyet; Sanat Tarihi ve Feminist Eleştiri*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Antmen, A. (2010). *20. Yüzyıl Batı Sanatında Akımlar*. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Antmen, A. (2014). *Kimlikli Bedenler* İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Antmen, A. (2016). *Sanat Cinsiyet Sanat Tarihi ve Feminist Eleştiri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Antmen, A. (2017). *Kimlikli Bedenler- Sanat Kimlik, Cinsiyet*, 3. Basım, İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Antmen, A. (2017). *Sanat Cinsiyet Sanat Tarihi ve Feminist Eleştiri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Antmen, A. (2021). *Sanat ve Cinsiyet*, İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Âşık, T. (2021). <https://sanattarihplatformu.com/yoresel-turk-resminin-kurucusu-turgut-zaim444.html> (Erişim Tarihi: 10.04 2023).
- Berger, J. (2019). *Görme Biçimleri*, İstanbul: Metis Yayınları.
- Batur Ç. M. (2016). "Türk Resminde Portre Konulu Eserlerde Sembol", Sosyal Bilimler Dergisi, Edirne: Trakya Üniversitesi, Sayı 2, s.295-306.
- Dolmacı S. (2009). *Sanat Tarihinde Tutkularıyla Anarşist Bir Kadın: Mihri Müşfik*, İstanbul, Artist Modern, 01/96, 64-67.
- Estes, C. P.(2018). *Kurtlarla Koşan Kadınlar: Vahşi Kadın Arketipine Dair Mit ve Öyküler* (H. Atalay, Çev.). Gombrich, E.H. (1980). *Sanatın Öyküsü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gezgin, İ. (2008). *Sanatın Mitolojisi*. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Gilbert, R. (1998). *Living With Art*, Ohio: McGraw Hill.
- Gimbutas, M. (1989). *The Language Of The Goddess*. London: Thames And Hudson.
- Giray, K. (1982). *Türkiye İş Bankası Resim Koleksiyonu*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür ve Sanat Yayınları.
- Giray, K. (2001). *Çallı ve Atölyesi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- İrepoğlu, G. (1999). *Levni: Paintings, Poetry, Colour*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Kahraman, H. B. (2013). *Türkiye'de Çağdaş Sanat*, İstanbul: Akbank Kültür ve Sanat Dizisi.
- Kara, E. (2019). *Giorgione, Tiziano, Manet: Üç Sanatçı, Üç Venüs*. Journal of Arts Dergisi. (Erişim: 06.03.2023).
- Karadağ, A. (2008). *Sanatta Kadınlar: Mihri Müşfik Hanım*. Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Kültür Ajansı, 41, 44-49.
- Kahraman, H. B. (1999). *Türkiye'de Kültürel Söylem Kurguları: Kopuşları Eklelemeye ve Gereksizliğin Geleneği*. Doğu- Batı, s. 136-140.
- Karadağ, E. (2008). *Cumhuriyet Dönemindeki Kadın Sanatçıların Resim Öğretimindeki Rolü*, Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Samsun ". (Erişim Tarihi: 10.04 2023).
- Koçak, N. (1983). *Sanat Çevresi Dergisi*, Sayı 51, Ocak: 21.

- Kurnaz, Ş. (1992). *Cumhuriyet Öncesinde Türk Kadını (1839- 1923)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Muraz, Ö. (2009). *Nur Koçak'ın Pop Sanat, Foto Gerçekçilik, Feminist Sanat ve Posta Sanatı İçerisinde İncelenmesi, Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi, Adana*.
- Nurullah, B. ve Özsezgin, K. (1983). *Cumhuriyet Dönemi Türk Resmi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Okkalı, İ.C. (2019). *II. Meşrutiyet Döneminde Resim Sanatında Nesne ve Özne Olarak Kadın*, Art-Sanat Dergisi, Sayı:11, İstanbul Üniversitesi Yayınevi
- Strickland, C. (1992). *The Annotated Mona Lisa*, Kansas City A Universal Press Syndicate Company.
- Şen, Ü.S. (2005). *Sanat Eğitiminde Bilimsel Araştırma Yöntemlerinin Kullanılması*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5/1, 345-360.
- Tansuğ, S. (1990). *Türk Resminde Yeni Dönem*. İstanbul : Remzi Kitapevi.
- Tansuğ, S. (1994). *Halil Paşa*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tansuğ, S. (2008). *Çağdaş Türk Sanatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Tuna, C. (2000). *Mağaradan Kente Anadolu'nun Eski Yerleşim Yerleri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Turani, A. (2010). *Dünya Sanat Tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ünal, A. (2017). *Yahudi Geleneğinde Kadının Yarattığı ve Lilit Efsanesi*. Çukurova.
- Yılmaz, M. (2006). *Modernizimden Postmodernizme Sanat*, İstanbul: Ütopya Yayınevi.
- Yılmaz, O. (2010). *Sanatın Arketipi Olarak Anne İmgesi*. C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 34, Sayı: 2, 42-59. *İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- <http://informadik.blogspot.com/2017/09/ana-tanrica-kybele.html> (Erişim Tarihi: 08.03.2023).
- <https://tr.pinterest.com/pin/742882901030898030/> (Erişim Tarihi: 18.03.2023).
- <https://benhayattayken.blogspot.com/2018/03/osmanl-tasvir-sanatlar-kadn-ve-erkekler.html> (Erişim Tarihi: 18.03.2023).
- <https://www.peramuzesi.org.tr/sergi/ihsan-cemal-karaburcak/37>. (Erişim Tarihi: 11.04.2023).
- <http://www.leblebitozu.com/mihri-musfikin-eserleri-ve-hayati/> . (Erişim Tarihi: 15.04.2023).
- <https://www.istanbulmodern.org/tr/koleksiyon/sanatcilar/nazli-ecevit/582> . (Erişim Tarihi: 21.04.2023).
- <https://sanatatak.com/sanatci/aliye-berger> . (Erişim Tarihi: 22.04.2023).
- <https://www.tate.org.uk/art/artists/fahrelnisa-zeid-20060> . (Erişim Tarihi: 23.04.2023).
- <https://arsizsanat.com/nuri-iyemin-insanlari/>. (Erişim Tarihi: 11.04.2023).
- <https://kazankultur.com/sukran-moral-arti-on-sekiz/>. (Erişim Tarihi: 12.04.2023).

**43. Alevî-Bektaşî kıssalarında sami kültürü (karşılaştırılmalı bir inceleme)<sup>1</sup>****Hakan ALBAYRAK<sup>2</sup>**

**APA:** Albayrak, H. (2023). Alevî-Bektaşî kıssalarında sami kültürü (karşılaştırılmalı bir inceleme) *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 759-777. DOI: 10.29000/rumelide.1316222.

**Öz**

Dinî ve ahlakî değerler konusunda rehberlik özelliği bulunan kıssalar, hayatın içinde kullanılan önemli hususlara işaret ederek öğütler vermektedir. Kıssalar efsane, menakıpnâme, masal, destan ve halk hikâyesi gibi anlatılar içinde de yer almaktadır. Bu nedenle kıssalar, toplumun kültür dünyası içinde önemli bir yere sahiptir. Kıssa anlatma geleneğinin yaygın olduğu Sami kültürü; Sami dil ailesi içinde yer alan Yahudi, Aram, Asur ve Arapların maddi ve manevi değerlerini kapsamaktadır. Sami kültüründe inanç ve ahlakî değerlere ait birçok unsur, kıssalar aracılığıyla insanlara aktarılmaktadır. Özellikle inanç ve ahlakî değerleri anlatmak için Tevrat ve İncil’de yer alan kıssalar kullanılmaktadır. Sami kültüründe olduğu gibi Türk kültüründe de kıssa anlatma geleneği bulunmaktadır. Türklerin İslamiyet’i benimsemesiyle birlikte Arap kültürüne giren Musevi ve Hristiyan kültürüne ait unsurlar Türk kültürüne de dâhil olmaktadır. İbrahimî dinler olarak nitelendirilen Musevi, Hristiyan ve İslam inancında benzerlikler görülmektedir. Bu geleneklere ait kutsal metinlerin muhtevasında yer alan unsurlarda benzerlik ve aynılıklarının da olduğu ileri sürülmektedir. Ancak her kültürün kendisine ait karakter yapısı ve anlayış tarzı bulunmaktadır. Bu nedenle gelenekler ve inançlarda yer alan benzerliklerin ve aynılıkların yorum farkı olabilmektedir. Türk kültürünün önemli bir değeri olan Alevî-Bektaşî kültüründe de birçok kıssa yer almaktadır. Bu çalışmada Alevî-Bektaşî kültürü ile Sami kültürüne ait kıssalar karşılaştırılarak benzer motiflerin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu kıssalarda yer alan benzer motiflerin birçoğunun eski Türk inancında da yer aldığı tespit edilmektedir. Bu çalışma Türk ve Sami kültürüne ait kıssalar üzerine yapılacak olan çalışmalara kaynaklık edecektir.

**Anahtar kelimeler:** Kültür, Kıssa, Sami, Alevî-Bektaşî

**Sami culture in Alevi-Bektasi parables (a comparative study)****Abstract**

The parables, which have a guiding feature on religious and moral values, give advice by pointing out the important issues used in life. Parables, are also included in narratives such as legends, menakipnames, fairy tales, epics and folk tales. For this reason, parables have an important part in the cultural world of the society. Semitic culture which oral tradition is common; It covers the material and spiritual values of Jews, Aram, Assyrian and Arabs within the Semitic language family. Many factors of belief and moral values in Semitic culture are transmitted to people through stories. In order to narrative belief and moral values, especially the religious story in the *Torah* and the *Bible* are used. As in the Semitic culture, the oral tradition and the tradition of telling stories are common in Turkish culture. It is thought that the elements of Jewish and Christian culture, which entered the

<sup>1</sup> Bu çalışma, Türkiye’de İsrailiyat Kaynaklı Kıssa ve Rivayetler Üzerine Bir İnceleme (Albayrak, 2017) adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Doktora Öğrencisi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Halk Edebiyatı ABD (Kayseri, Türkiye), hakan.16.05@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6344-4413 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.05.2023- kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316222]

Arab culture with the adoption of Islam by the Turks, began to enter the Turkish culture. It is natural that there are similarities in Jewish, Christian and Islamic traditions, which are described as Abrahamic religions. It is claimed that the factors in the content of the sacred texts of these traditions also have similarities and similarities. However, every culture has its own character structure and understanding style. For this reason, there may be differences in interpretation of similarities and similarities in traditions and beliefs. There are many stories in Alevi-Bektashi culture, which is an important value of Turkish culture. There are similarities between the factors in the content of the stories of the Alevi-Bektashi culture and the stories in the texts of the Semitic culture. In this study, it is aimed to reveal similar motifs by comparing the parables of the Alevi-Bektashi culture and the Semitic culture. It has been determined that many of the similar motifs in these parables are also included in the old Turkish belief. This study will be the source of studies on the parables of Turkish and Semitic culture.

**Keywords:** Culture, parables, Semitic, Alevi-Bektashi

## Giriş

Türk kültüründe sözlü gelenek ürünleri (mit, efsane, destan, masal, halk hikâyesi, kıssa, rivayet, ağıt, türkü, halk şiiri, bilmece vd.) önemli bir yere sahiptir. Türk kültüründe dinî ve ahlakî unsurlar genellikle sözlü gelenek ürünleri içinde yer alan kıssalar aracılığıyla anlatılır. Sami kültüründe de Türk kültüründe olduğu gibi sözlü gelenek ürünleri içinde kıssa anlatma geleneği yaygındır. Kıssalardaki en temel amaç; dinî ve ahlakî rehberliktir. Kıssaların içeriğinde, hayatta karşılaşılan önemli hususlar ve bu hususlarla ilgili öğüt vardır. Kıssalar; efsane, menakıpnâme, masal, destan ve halk hikâyesi gibi anlatılar içinde de yer alır. Bu nedenle kıssalar, toplumun kültür dünyası içinde önemli bir yere sahiptir.

Kıssa; “olağanüstü durumları anlatan, yazı ve menkıbe” şeklinde tanımlanır (Öztürk, 2015, s. 7-8; Şengül, 2002, s. 498). *Kur’an-ı Kerim*’de kıssa kelimesi yirmi beş ayette geçer.<sup>3</sup> Bu ayetlerde “haber vermek, açıklamak”, “bir şeyin izini takip etmek, ardından gitmek” anlamlarında kullanılır. Bu kavram tefsir kitaplarında *Kur’an-ı Kerim*’de bahsi geçen peygamberler ve toplumlarla ilgili önemli olayların aktarımına karşılık gelir (Öztürk, 2015, s.11).

Musevi geleneğinde kıssaların gelişmesinde “Yasaları yazanlar *Tora*’yı yakanlar gibidir ve bu yazılanlardan onu öğrenenlere ise bir sevap yoktur” (Toprak, 2012, s. 20) ilkesi etkili olduğu söylenebilir. Sami kültüründe sözlü geleneğe ait ürünlerin gelişiminde etkili olan dini inancın Türk-İslam kültüründe de etkili olduğu ileri sürülebilir.

Sami kavramı ile Hz. Nuh’un oğlu Sam’ın soyundan gelenler işaret edilmektedir. *Türkçe Sözlük*’te “Sami” kavramı: “Hz. Nuh’un oğlu Sam’dan türediklerine inanılan beyaz ırkın Arapça, Asurca, İbranice ve Habeşçe konuşan çeşitli kavramların toplandığı kol” şeklinde tanımlanmaktadır (Türkçe Sözlük, 1998, s. 1901). *Kutsal Kitap Sözlüğü*’nde “Sam” kavramı ise: “Nuh’un en büyük oğlu ve Nuh Tufanı’ndan kurtulan sekiz kişiden biri” olarak söz edilmektedir. “Yahudiler, Aramlılar, Asurlular ve Araplar Sam’ın soyundan gelmektedir.” “Sam’ın soyundan gelenlerin konuştuğu İbranice, Aramca, Süryanice ve Arapça dillerine Sami dil grubu denilmektedir.” (Kutsal Kitap Sözlüğü, 2016, s. 625). Sami kültürü de Sami dil grubunda yer alan toplumlara ait maddi ve manevi değerleri kapsamaktadır. Sami kültüründe *Tevrat*’ın

<sup>3</sup> Bkz. Nisâ 4: 164; Enâm 6:57, 130; Arâf 7:7, 35, 101, 176; Hüd 11: 120; Yusuf 12:3,4; Nahl 16: 118; Kehf 18: 13; Tâhâ 20:99; Neml 27: 76; Kasas 28:25; Mümin 40:78.

içinde yer alan birçok değer (din, ahlak, yasa, gelenek, görenek, âdet, örf vb.) yer almaktadır. Bu nedenle Sami kültüründe Yahudi kültürüne ait unsurlar daha fazla bulunmaktadır.

Çalışmada Alevî-Bektaşî kültürü ile Sami kültürüne ait kıssalar karşılaştırılmaktadır. Kıssalarda yer alan benzer motifler ortaya konulmaktadır. Kıssalarda yer alan benzer birçok motifi eski Türk inancında da yer aldığı tespit edilmektedir. Çalışmada karşılaştırma ve tahlil yöntemi kullanılmaktadır. Bu çalışma Türk ve Sami kültürüne ait kıssalar üzerine yapılacak çalışmalara kaynaklık edecektir.

## 1. Sami kültürünün Türk-İslam kültürüyle etkileşimi

İnsanlar arasında en etkili iletişim aracı, duyguların daha iyi ifade edildiği sözlü iletişimdir. Söz ile yapılan iletişimde jest, mimik ve hareket vardır. Yazılı iletişim ise sözlü iletişim karşısında kısır kalır. Yazının yetersizliğinden söz eden düşünürlerden biri de Platon'dur. Sokrates de "yazının insanı olmadığını, gerçekte sadece insanın zihninde var olan düşünceyi zihnin dışında kurmaya kalkıştığını ve belleği çürüttüğünü" ifade eder. Her şeyi yazmayı alışkanlık haline getiren kişinin ezber ve sözlü iletişim yeteneğini azalır. Sözlü iletişim canlıdır ve bir eylem söz konusudur. Ancak yazıda bu canlılık ve eylem söz konusu değildir. Sözlü geleneğin önemli temsilcileri arasında yer alan ozan ve kıssahan da sözlü birlikte duygu, hareket, ritim ve gelenek vardır (Toprak, 2012, s.19).

Cahiliye Dönemi'nde sözlü kültür geleneği yaygındır. Musevi ve Hristiyan kültürü, bu dönemde Arap kültürüyle etkileşim içindedir (Hıdır, 2010, s. 208). Roma İmparatoru Titus'tan gördükleri şiddetli baskı ve sıkıntılardan kaçan Yahudilerin bir kısmı miladi 70 yılında Arap Yarımadası'na göç eder. Bu göç esnasında Yahudiler, dini kitaplarını ve bu kitapların şerhlerini yanlarında getirir. Kendilerine ait kültürlerini de Araplar arasında yaşamaya devam eder. Arap kültürü, farklı kültürlerin etkisinde kalır. Özellikle sözlü kültür geleneği baskın olan Yahudiler, Arap kültürünü etkisi altına alır (Zehebi, 2011, s. 30-32).

İbn Haldun (ö. 808/1406), Yahudi kültür ve düşüncesinden istifade eden ilk müfessirlerin yöntemini araştırmıştır. Cahiliye Dönemi'nde Arap Yarımadası'nda Yahudilerin tıpkı Araplar gibi bedevi olduklarını ve bilgilerinin de *Tevrat*'tan halkın bildikleriyle sınırlı olduğunu bildirmiştir. *Tevrat*'la ilmi ve bilimsel seviyede kurulan ilişkinin ise "âlimlerin tahkik ve incelemeye başvurdukları" döneme denk geldiğini ifade etmiştir (Hıdır, 2000, s. 3).

Arap Yarımadası'nda Müslümanlığı benimseyen Musevi ve Hristiyanlar, Sami kültürüne ait özellikle *Tevrat* ve *İncil*'de yer alan birçok kıssayı Müslümanlar arasında anlatmıştır. Tarihi süreç içinde bu kıssalar, Kur'an-ı Kerim'in tefsirine girmiştir. Müslüman araştırmacılar ile din adamları *Tevrat*'a ait kıssalardan yararlanarak *Kur'an-ı Kerim*'deki ayetleri yorumlama yoluna gitmiştir (Zehebi, 2011, s. 91; Aydemir, 2015, s. 18). Bu şekilde İslam kültürü, Sami kültürüyle etkileşime geçmiştir.

Türklerin İslam'ı kabulüyle birlikte Sami kültürü, Türk kültürüne girmeye başlamaktadır. 10-12. yüzyıllar arasında İslamiyet Türkistan'da yayılırken, tekkelerin çoğunun eski Budist manastırlarının yerine yahut yakınlarına kurulmaktadır. Zamanla bu manastır çevresindeki azizlere ait menkıbelerin İslamlaştırıldığından söz edilmektedir (Ocak, 1992, s. 16). Aynı yöntemin, Türklerin Anadolu'ya yerleştikleri sırada da uygulandığından bahsedilmektedir. Anadolu'da gayrisünni tarikat şeyhleri tekkelerini terk etmekte veya henüz faaliyette olan kilise veya manastır civarına kurmaktadır. Burada amaçlanan, eski dine inananların kullandığı araçları kullanmak ve zamanla inançlarının tesirini

azaltarak onların yerine kendi inançlarını koymaktır. Bu yöntemle halk İslam'ı benimsemektedir. Ancak, bir taraftan da bu dinlerden birçok unsur yeni dine girebilmektedir (Arpaguş, 2015, s. 108).

İslamiyet'in yayıldığı ilk dönemlerde şehirlerde yaşayan Türkler; devletin desteği ile medrese eğitimi almaktadır. Kırsal kesimde yaşayan Türkler; gezgin dervişlerin anlatılarıyla İslamiyet'i benimsemektedir. Göçebe Türkler ise eski inanç ve âdetleriyle hayatlarını sürdürmeye devam etmektedir. Türkistan'ın, İslam dininin yayıldığı bölgeye uzaklığı düşünüldüğünde birçok aracının dinin yayılmasında rolü olduğu tartışmasız kabul edilmektedir. Başta Ahmet Yesevî olmak üzere Türklerin İslam'ı öğrendiği kaynaklar göz önüne alındığında İslam dinini öğretme konusunda tekkelerin medreselerden daha fazla ön plana çıktığı görülmektedir. Müslüman Türklerin din algısı medreselerden ziyade tekke ve zaviyelerden gelmektedir. Bu nedenle Türk'ün din algısı ve yaşayışı genellikle tasavvuf ehli kişilerin din yorumuyla gerçekleşmektedir (Ocak, 2013, s. 58-66; Bozkuş, 1998, s. 417; Tökel, 2010, s. 1-2).

Türkler arasında sistemli ve etkin ilk tarikat olan Yesevîliğe bakıldığında, onun da göçebe ve köylü bozkır Türkleri arasında yoğunlaşarak bu muhitin şartlarına uyum sağladığı görülmektedir. Bu yörenin insanların da İslami anlayışı daha çok yüzeysel ve şekilsel olabilmektedir. Araştırmalarda Türk velilerinin kerametleriyle peygamberlerin mucizeleri ve azizlerin kerametleri arasında büyük benzerlikler bulunduğu ifade edilmektedir (Hıdır, 2000; Ocak, 2002; Zehebi, 2011, Aydemir, 2015; Arpaguş, 2015; Albayrak, 2017). Bundan dolayı, doğrudan olmasa da kültürel etkileşim sonucunda, farklı inançlara ait unsurların Yesevîliğe de sızmış olma ihtimali üzerinde durulmaktadır (Köprülü, 1970, s. 143-145).

Evliya, şeyh, derviş gibi din ve tasavvuf ehli kimselerin hayatları etrafında kıssalar anlatılmaktadır. 12. yüzyılda tarikatların da etkisiyle menkâbe ve kıssa anlatmak bir gelenek haline gelmiştir. Hacı Bektaş Veli, Otman Baba, Hacım Sultan, Abdal Musa, Seyid Ali Sultan etrafında oluşan kıssalardan derlenip yazılan "menâkıbnâme", "velâyetnâme" ve "keramet" adı verilen eserler ortaya çıkmıştır. 15. yüzyıldan itibaren yaygınlaşan bu eserler, tasavvuf ehli kimseler aracılığıyla sözlü kültürden beslenmeye devam etmiştir. Sözlü kültür geleneği içinde tespit edilen bu kıssaların bir kısmı yazılı metinler arasında, bir kısmı da sözlü kültür hayatında yaşamıştır. Bu anlatılar gerek kıssahanlar, gerekse bilim adamları sözlü kültürden yazılı kültüre, yazılı kültürden de tekrar sözlü kültüre aktarmıştır (Durbilmez, 2017, s. 79-80).

Osmanlı döneminde 16-19. yüzyıllar arasında medrese ve diğer eğitim kurumlarında birçok dini eser okutulmuştur. Bu okutulan eserlerin bir kısmının içeriğinde bulunan dinî kıssalarda Sami kültürüne ait unsurlar yer almıştır. Sami kültürüne ait unsurların bulunduğu eserler şunlardır: *Muhammediyye*, *Envarü'l-Âşikin*, *Müzekki'n-Nüfûs*, *Kara Dâvûd*, *Ahmediyye*, *Tenbihü'l-Gâfilin*, *Şerhu Şir'ati'l-İslâm*, *İmâdü'l-İslâm*, *Mızraklı İlmihal*, *Şerhi Vasıyeti'l-Muhammediyye*, *Delâilü'l-Hayrât* ve *Mârifetnâme* (Arpaguş, 2015). Eserlere genel olarak bakıldığında, büyük bir bölümünün bugün hâlâ geleneksel yaşam tarzı olan orta yaş üzeri kimselerin el kitabı olmaya devam ettiği görülmektedir (Arpaguş, 2015, s. 480).

Millet olgusu ve insan ruhunda yaratılışı anlama ve ilahî âleme yönelme arzusu vardır. Bunu sadece kişi ya da millet kalıpları içerisinde kutsalı anlamaya çalışmak doğru olmaz. Bu nedenle bu konuyu sadece bir bilim dalının açıklaması beklenemez. Çünkü insanları aynı amaç doğrultusunda bir arada tutan en önemli olgulardan biri olan din; fert ve toplumun gerek yaşam tarzını, gerek ideallerini, gerekse davranışlarını düzenleyen ahlakî değerlerdir. Bu da toplumda kültür olgusunun gelişmesinde etkilidir. Kültür, aynı inanca sahip olan fert ve toplumları bir arada tutar (Günay, 1998, s. 202; Eliade, 1995, s. 20). Din değişikliği sosyal değişimi de beraberinde getirir. Sosyal değişime etki eden unsurlar arasında

iç çatışma, çevrenin etkisi, kültürel değişim ve etkileşim söz konusudur (Günay, 1998, s. 232). Din değiştirme çok kapsamlı ve oldukça karmaşık bir olaydır. Bilindiği üzere toplumsal bir olay olan din değiştirme aynı zamanda kutsiyette içerir. Bu nedenle insan, din ve kültür olgularının ayrı ayrı değil de bir bütün içinde incelenmesi gerekir (Kirman, 2004, s. 82). Farklı bir dini benimsemek, toplum yapısını bütüncül olarak etkileyen bir olaydır. Bu etkilenme, toplumun sosyokültürel ve ekonomik hayatına doğrudan tesir eder (Türkdoğan, 2003, s. 310). Türkler, İslam dinine girmeden önce farklı dinlere inanmaktadır. Türklerin yaşam tarzına uygun olması nedeniyle İslamiyet'i benimsedikleri düşünülmektedir. İslamiyet'in benimsenmesiyle birlikte İslam kültürüne giren Musevi, Hristiyan ve Arap geleneğine ait unsurların da Türk kültürüne girdiği ileri sürülmektedir (Hıdır, 2000; Ocak, 2002; Zehebi, 2011, Aydemir, 2015; Arpaguş, 2015; Albayrak, 2017).

*Kur'an-ı Kerim*'de yer alan bilgiler insanların ibret alması için, ayrıntıya girilmeden, kısaca müşahede edilmektedir. Ancak *Tevrat*'ta kıssaların ana teması değil ayrıntıları daha fazla ön plana çıkmaktadır. Bu dönemdeki bazı müfessirler, *Kur'an-ı Kerim*'i ayrıntılı şekilde tefsir etmek için ana kaynak olarak *Tevrat* ve *İncil*'e ait kıssaları tercih edebilmektedir. Bu nedenle *Tevrat* ve *İncil*'den İslam kültürüne aktarılan unsurlar oldukça fazla görülmektedir. Bunun sebebinin ise Sami kültüründe yer alan anlatıların, insanların temel inanç ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik muhtevalar içermesinden ve insanda merak duygusunu harekete geçirmesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir (Zehebi, 2011, s. 38-39).

Musevi, Hristiyan ve İslam kültüründe benzerlikler vardır. Bu inançların ortak özelliği İbrahimî dinler olmasıdır. *Tevrat*, *İncil* ve *Kur'an-ı Kerim*'e inananlar, İbrahim Peygamber'in inandığı dine bağlıdır. Ayrıca bu kültürlerin kutsal metinlerinin muhtevalarında yer alan unsurlarının sosyal hayatta da benzer uygulamaları vardır (Toprak, 2012, s. 13). Ancak her kültürün kendine özgü bir yapısı bulunabilmektedir. Bu nedenle benzer kıssalardan çıkarılan netice, kültüre göre değişiklik gösterebilmektedir.

## 2. Alevî-Bektaşî ve Sami kültürüne ait kıssalar

Kıssalar sözlü kültür içinde çeşitlenme, benimsenme, uyarlanabilme gibi özellikleri bulunan anlatılardandır. Bu sebeple sözlü kültür kaynaklarından derlenen kıssalar, yazılı kaynaklara aktarıldığında aynı canlılığı ve duyguyu yansıtmayabilmektedir. Bu anlatılardaki dinî ya da tarihî bir kişiliğe sahip olanların hayatıyla ilgili yer alan bilgilerin tamamıyla doğru kabul edilmesi ne kadar yanlış ise bu bilgileri görmezden gelmek de bir o kadar yanlış olabilmektedir (Durbilmez, 2017, s. 80). Gerçeklik payı bulunsa bile, anlatılarda geçen bütün bilgileri mutlak doğru kabul etmenin doğru olmayacağını gösteren çeşitlenmeler kıssalarda da görülebilmektedir (Durbilmez, 2017, s. 91).

Sözlü olarak anlatılan kıssalar ile yazıya aktarılan kıssalar arasında birçok fark bulunabilmektedir. Bunlar arasında en önemli fark; sözlü olarak anlatılan kıssalar çeşitlenerek yaşamaya devam edebilmektedir. Ancak, yazı kalıbına giren kıssalar donuk kalabilmektedir. Sözlü olarak anlatılan kıssalar anlatıcının bilgi dağarcığı, bulunduğu ortam, jest, mimik ve ses tonu kıssanın muhtevalarına anlam zenginliği katabilmektedir. Sözlü olarak anlatılanlar; anlatıcının kabiliyeti, ortam ve dinleyiciye göre de değişiklik gösterebilmektedir.

Sözlü anlatma geleneğinin yaygın olduğu Alevî-Bektaşî kültüründe "Alevî" kavramı; "Hz. Ali taraftarı" ve "Hz. Ali'nin soyundan gelen" anlamları vardır. Hz. Ali'ye bağlanan cemaat ve tarikatlara da "Alevî" denir. "Alevî" ve "Bektaşî" kavramları birbirinden farklı inanç zümrelerinin de adıdır. 19. yüzyılda

“Bektaşî” ve “Kızılbaş” zümreleri de “Alevî” adı içine girer. “Alevî” ve “Bektaşî” kavramları zaman içerisinde “birbirinin tamamlayıcısı ve eşi” olur. Söz konusu kavramlar “inanç sistemi” ve “mezhep” anlamlarında da yer alır. “19. yüzyıldan itibaren “Sünnî” kavramı dışında kalan “onlarca alt grubu” içine alan “Alevî” kavramı; “Zındık”, “Mülhid”, “Rafizî”, “Kızılbaş”, “Işık”, “Torlak”, “Kalenderî” ve “Bektaşî” gibi kavramların yerine de kullanılır.” (Durbilmez, 2017b, s. 60-61).

Ahmet Yaşar Ocak araştırmalarında, “Alevîlik” kavramına Hz. Ali’nin soyundan gelenleri kapsamıyla “soybilimsel” kavramı; İslam dünyasının 7. yüzyılda halifelik mücadelesi sonrası “Sünnî” ve “Şî” olmak üzere iki büyük teolojiye ayrılmasından kaynaklanan ve inançlarının temeline Hz. Ali’yi yerleştiren topluluklara dayanmasıyla “teoloji” kavramı; 9. yüzyıldan itibaren Abbasi İmparatorluğu içinden bağımsızlıklarını ilan ederek küçük devletler kuran Mısır’da Fatimîler; Fas’ta İdrisîler, Sa’dîler, Filâlîler; Yemen’de Zeydîler kendilerine meşruiyet kazandırmasıyla “siyasi” kavramı ve silsile yoluyla Hz. Ebubekir’e dayandırılan Nakşibendîlik dışındaki bütün tarikatları içine almasıyla “tasavvufi” kavramı karşılayan dört anlam yüklenmiştir (Ocak, 2009, s. 21-22; Ocak, 2002).

Alevî-Bektaşî kıssalarının yer aldığı kaynakların başında vilâyetnameler vardır. Bu kaynaklardan birkaçı şunlardır: *Vilâyetnâme-i Hacım Sultan*, *Menâkıb-ı Hacı Bektaş-ı Veli*, *Vilâyetnâme-i Abdal Musa*, *Vilâyetnâme-i Seyyid Ali Sultan*, *Vilâyetnâme-i Sultan Şucâuddin*, *Vilâyetnâme-i Otman Baba* (Ocak, 1992, s. 52) ve *Muhyiddin Abdal Menkabeleri* (Durbilmez, 1999, ss. 133-140).

*Tevrat*, *İncil* ve *Kur’an-ı Kerim*’de geçen olağanüstü olay ve motifler, Alevî-Bektaşî kıssalarında geçen olay ve motiflerle benzerlik gösterebilmektedir (Hıdır, 2000; Ocak, 2002; Zehebi, 2011, Aydemir, 2015; Arpaguş, 2015; Albayrak, 2017).

## 2.1. Göğe yükselme motifi

Baba İlyas ile ilgili kıssa: Baba İlyas, II. Gıyâsuddin Keyhusrev’in adamları tarafından Haraşna (Amasya) Kalesi’ndeki zindana götürülür. Baba İlyas, zindanda Keşiş’in de bulunduğu odaya hapsedilir. Baba İlyas’ın kerametlerine şahit olan Keşiş, Müslüman olur. Keşiş, Baba İlyas için canını verecek kadar ona bağlanır. Baba İlyas, keşişe artık vadesinin dolduğunu ve kendisini terk edeceğini söyler. Kendi simasını ve vücut şeklini Keşiş’e verir. Keşiş’in görünüşü Baba İlyas gibi olur. Tam o sırada Baba İlyas’ın Boz adlı kır atı zindanın duvarını yarar ve içeri girer. Baba İlyas, atın üzerine atlar atlamaz göğe çekilir ve bir daha görünmez. Muhafızlar bir müddet sonra içeri girer. Baba İlyas zannıyla Keşiş’i alır ve idam eder (Ocak, 2002, s. 254-255).

*İncil*’de yer alan kıssa: Askerler İsa’yı çarmıha<sup>4</sup> (Haç) germek için *Kafatası* denilen yere götürür. Halk olanları seyrederken yöneticiler, İsa ile alay eder. Öğleyin saat on iki sıralarında gökyüzüne karanlık çöker. İsa, sesini yükselterek: “Baba, ruhumu ellerine bırakıyorum!” der. Sözlerini bitirdikten sonra son nefesini verir. İsa, çarmıhtan indirilerek keten beze sarılır. İsa, kayadan oyulmuş mezara konur. Haftanın ilk günü kadınlar, hazırladıkları baharatlarla mezara gider. Mezarın taşı açıktır. Mezarda İsa’nın cesedini bulamazlar. Orada bulunan iki adam kadınlara: “Diri olanı neden burada ayırıyorsunuz?” der. İsa, Onbirler (İsa’nın öğrencileri)’e görünür. İsa, onlara seslenerek: “Size esenlik olsun der!” Onlar telaşlanır ve ürker. İsa, onlardan yiyecek ister. Onlar da balık verir. İsa, balığı yedikten sonra onlara Kutsal Yazıtlar’ını anlayabilmeleri için açıklamalarda bulunur. İsa, onlarla birlikte kentin

4 Hz. İsa’nın çarmıha gerilmesiyle Haç’ın bir sembol olarak ortaya çıkışı ve tarihsel gelişimi için bkz. Albayrak, 2004.



dışına Beytanya'nın yakınlarına gider. Ellerini kaldırır ve onlar için dua eder. Onları kutsadıktan sonra oradan ayrılır ve göğe yükselir (Matta, 26-28; Markos, 14-16; Luka, 22-24; Yuhanna, 19-21).

Mahmut Paşa ile ilgili kıssa: Askerler Mahmut Paşa'yı takip eder ve o da takip edildiği anlar. Askerlere yakalanmamak için Allah'a dua eder. Duası kabul olur. Daha sonra Mahmut Paşa, İsa gibi göğe yükselir (Ocak, 2002, s. 255).

*Kur'an-ı Kerim*'de İsa peygamberin göğe yükselmesiyle ilgili kıssa şu şekildedir:

“İnkara sapmaları ve Meryem'in aleyhinde büyük bühtanlar söylemeleri. Ve: “Biz, Allah'ın Resulü Meryem oğlu Mesih İsa'yı gerçekten öldürdük” demeleri nedeniyle de [onlara böyle bir ceza verdik]. Oysa onu öldürmediler ve onu asmadılar. Ama onlara [onun] benzeri gösterildi. Gerçekten onun hakkında anlaşmazlığa düşenler, kesin bir şüphe içindedirler. Onların bir zanna uymaktan başka buna ilişkin hiçbir bilgileri yoktur. Onu kesin olarak öldürmediler. Hayır; Allah onu Kendine yükseltti. Allah üstün ve güçlüdür, hüküm ve hikmet sahibidir. Andolsun, Kitap Ehlinde, ölmeden önce ona inanmayacak kimse yoktur. Kıyamet günü, o da onların aleyhine şahid olacaktır.” (Nisa 4: 156-159).

Baba İlyas ve Otman Baba kıssaları ile *İncil*'de yer alan İsa anlatısında; yönetime karşı bir direniş, zor durumda kalma ve bu zor durumdan göğe yükselerek kurtulma söz konusudur. Kıssaların muhtevasında benzerlikler bulunmaktadır.

Eski Türk anlatılarının pek çoğunda zorluklarla mücadele söz konusudur. Bu anlatılarda kahraman zor durumda kaldığında Tanrı'ya dua eder.<sup>5</sup> Anlatılarda Türk milletini zor durumdan kurtaran ve Türklerin yolunu bulmasına yardımcı olan da Tanrı'dır.<sup>6</sup> Türklerde iyi ve kahraman olan insanlar, Tanrı tarafından korunmaktadır (Bayat, 2017, s. 214-215).

Otman Baba ile ilgili kıssa: Otman Baba ölmeden önce Abdallarını bir araya getirerek ne zaman öleceğini onlara haber verir. Ata binerek göğe yükseleceğini onlara bildirir. Kısa bir zaman sonra Abdallar; gökten başı açık, yalın ayaklı kimselerin yeşil kanatlı bir kır at getirerek Otman Baba'yı bindirdiklerini rüyada görür (Ocak, 2002, s. 255).

*Tevrat*'ta İlyas'ın göğe yükselmesiyle ilgili kıssa şu şekilde geçmektedir: İlyas, Gilgal'dan ayrılırken Elişa'ya bu yolculuğa yalnız başına çıkması gerektiğini ve ona burada kalması gerektiğini söyler. Allah'ın emri ile kendisinin Beytel'e gitmesi gerektiğini Elişa'ya anlatır. Ancak Elişa, İlyas'ın yanından ayrılmak istemez. Birlikte Beytel'e giderler. Beytel'de peygamberler Elişa'nın yanına gelir ve ona Allah'ın İlyas'ı yanına alacağını söyler. Elişa da bunu bildiğini ifade eder. Allah, İlyas'ı Beytel'den Eriha'ya gitmesi gerektiğini iletir. İlyas, Elişa'ya Beytel'de kalmasını söyler. Ancak Elişa bunu kabul etmez. Birlikte Eriha'ya doğru yola çıkarlar. Eriha'daki peygamber topluluğu Elişa'ya Allah'ın İlyas'ı yanına alacağını söyler. Elişa da bunu bildiğini ifade eder. Allah, İlyas'a Şeria ırmağı kıyasına gitmesini söyler. İlyas, Elişa'nın yanında gelmesini istemez. Ancak Elişa bunu da kabul etmez. Birlikte yola çıkarlar. Elli peygamber de onları Şeria ırmağının kıyasına kadar takip eder. İlyas ve Elişa ırmağın kenarında durur. Peygamberler de biraz uzakta onların karşısında durur. İlyas cübbesini dürüp ırmaktaki suya vurduğunda su ikiye ayrılır. İlyas ve Elişa kuru toprağın üzerinde karşıya geçer. İlyas, Elişa'ya yanından ayrılmadan önce bir isteğinin olup olmadığını sorar. Elişa, İlyas'tan ruhundan iki pay miras istediğini söyler. İlyas'ın bu isteği yerine getirmesi zordur. Bunun üzerine Elişa, İlyas'a “Senin yanımdan

<sup>5</sup> Ayrıntılı bilgi için bkz. Gökyay, 1973, s.66.

<sup>6</sup> Konuyla ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. Ergin, 2018; Öztürk, 2017.

ayrıldığını görürsem olur.” der. İlyas ve Elişa yürüyerek konuşurken ansızın ateşten atlı araba görünür ve onları birbirinden ayırır. Aniden oluşan kasırga İlyas’ı göklere çıkarır (2. Krallar, 1-2).

*Kur’an-ı Kerim*’de İlyas Peygamber’in göğe yükselmesiyle ilgili herhangi bir kıssa mevcut değildir.

Baba İlyas ve Otman Baba kıssaları ile *Tevrat*’ta yer alan İlyas anlatısında göğe yükselmenin dışında dikkat çeken önemli bir benzerlik de “at” motifidir. At motifinin, özellikle kır atın, Türk mitolojisinde ve Türk anlatılarında önemli bir yeri vardır.<sup>7</sup>

Eski Türk inançlarında “göğe yükselme” motifi bulunmaktadır. Şamanların ruhu, at üzerinde göğe yükselerek Tanrı Ülgen’in yanına gitmektedir (Bayat, 2007, 304-352). Rus araştırmacılarının yaptığı derlemelerde Altaylı Türk Şamanının göğe yükselmesi ve Tanrı’ya kurban sunmasıyla ilgili anlatılar yer almaktadır (Çoruhlu, 2017, s. 109-110).<sup>8</sup>

*Tevrat*’ta Hanok’un göğe yükselmesi de anlatılmaktadır: “Tanrı yolunda yürüdü, sonra ortadan kayboldu; çünkü Tanrı onu yanına almıştı.” (Tekvin 5: 24). *Kur’an-ı Kerim*’de ise İdris (*Tevrat*’ta Hanok) Peygamber ile ilgili “Onu yüce bir yere yükselttik” (Meryem 19: 57) ayetini açıklamaya çalışan pek çok tefsircinin İdris Peygamber’in göğe yükselmesiyle ilgili anlattığı kıssalarla *Tevrat*’a yer alan kıssaların muhtevası arasında benzerlikler görülebilmektedir (Kaplan, 2020, s. 79; Aydemir, 2021, ss.61-67).

## 2.2. Suyun kan olması motifi

Hacı Bektaş Veli ile ilgili kıssa: Hacı Bektaş Veli’yi sevmeyen ve onun kerametlerine inanmayan Nureddin Hoca, onu kovmak için Hacı Bektaş Veli’nin yaşadığı köye gider. Hacı Bektaş Veli’nin abdest almadan namaz kıldığını görür. Nureddin Hoca, bu duruma sinirlenir ve Hacı Bektaş Veli’ye kızarak onu abdest alması konusunda uyarır. Hizmetkârlardan birisi suyu getirir. Hacı Bektaş Veli, abdest almak için kollarını sıvar ve elini uzatır. Hizmetkâr, Hacı Bektaş Veli’nin eline suyu döker. Su döküldüğü anda Nureddin Hoca da dâhil herkes suyun kan olduğunu görür. Hacı Bektaş Veli, kanla abdest alınmayacağını söyler. Bu duruma inanmayan Nureddin Hoca, maşrapayı temizler ve tekrar su doldurup Hacı Bektaş Veli’nin eline döker. Ancak dökülen su değil kandır. Nureddin Hoca, bu duruma kızar ve Hacı Bektaş Veli’nin büyü yaptığını ileri sürer (Ocak, 2002, s. 259).

*Tevrat*’ta yer alan Musa kıssasında Musa’nın Mısır’a on felaket musallat ettiği ayrıntılı bir şekilde anlatılır (Çıkış 7, 8, 9, 10, 11). Bu felaketlerden biri de suyun kana bulanmasıyla ilgilidir.

*Tevrat*’ın “Çıkış” bölümündeki kıssa: Allah, Musa’nın yılanı dönüşen değneğini yanına almasını söyler. Allah, Musa’dan Firavun’u Nil nehrinde karşılaması için orada olmasını ister. Nil nehrinin kıyısında Musa, Firavun’a Allah’ın buyruklarını söyler. Firavun, bu buyruklara karşı çıkar ve Allah’a inanmaz. Bunun üzerine Musa’nın yanında bulunan Harun; Firavun ve diğer yöneticilerin gözü önünde değneği kaldırarak ırmağa vurur ve ırmakta bulunan su, kana dönüşür (Çıkış 7, 17-21).

*Kur’an-ı Kerim*’de yer alan Musa Peygamber’in kıssası ile Musa Peygamberin Mısır’a dokuz felaket musallat etmesi kısaca anlatılır. Bu felaketlerden biri de suyun kana bulanmasıdır. Kısaca bildirilen kıssa şu şekildedir:

<sup>7</sup> Türklerde “at” motifiyle ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. Çoruhlu, 2017, s. 209-210; Durbilmez, 2017, s.23.

<sup>8</sup> Şamanın göğe yükselmesiyle ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. Çoruhlu, 2017, s. 109-116.

Onlar: “Bizi büyülemek için mucize olarak her ne getirirsen getir, yine de biz sana inanacak değiliz” dediler. Bunun üzerine, ayrı ayrı mucizeler olarak üzerlerine tufan, çekirge, buğday güvesi, kurbağa ve “kan” musallat kıldık. Yine büyüklük tasladılar ve suçlu-günahkâr bir kavim oldular (Arâf 7: 132-133).

Alevî-Bektaşî kıssası ile *Tevrat* ve *Kur'an-ı Kerim*'deki kıssada “suyun kana dönüşmesi” motifi benzerdir. Hacı Bektaş Veli kıssasında ona inanamayan Nureddin Hoca; Musa kıssasının anlatıldığı *Tevrat* ve *Kur'an-ı Kerim*'de ise Allah'a iman etmeyen ve Musa'ya inanmayan Firavun vardır. Bu kıssalarda muhteva bakımından da benzerlikler bulunmaktadır.

### 2.3. Felaket motifi

Seyyid Ali Sultan ile ilgili kıssa: Seyyid Ali Sultan, Dimetoka Kalesi'ni kuşatır ama bir türlü şehri fethedemez. Seyyid Ali Sultan, dua eder. Allah, onun duasını kabul eder. Kale üstüne yağmur gibi ateş yağar. Kale sakinleri, bu yaşadıkları felaketten sonra teslim olmaya razı olur (Ocak, 2002, s. 261).

*Tevrat* ve *Kur'an-ı Kerim*'de Allah'a iman etmeyen, Allah'ın elçilerine karşı çıkan kavimlerin helak edilmesiyle ilgili birçok anlatı bulunmaktadır. *Tevrat*'ta bu konu ile ilgili kıssalar daha ayrıntılı olarak bildirilmektedir: Sodom ve Gomora şehirlerinde bulunan insanlar, Allah'ın buyruklarını yerine getirmemekte ve ahlak dışı davranışlar sergilemektedir. Allah'ın emri ile iki melek Sodom şehrinin kapısına gelir. Lut, Sodom'un girişinde onları karşılar ve evine davet eder. Lut, evinde yemek hazırlar ve mayasız ekmeği pişirir. Melekler yemeği yer. Sodom şehrinin erkekleri Lut'un evinin önüne gelir. Şehrin erkekleri evde bulunan erkeklerle yatmak ister. Lut'tan onları dışarı çıkarmalarını isterler. Lut misafirlerini onlara vermez, onların yerine kızlarını vermek ister. Ancak şehrin erkekleri bu teklifi kabul etmez. Erkekler, zorla içerdekileri çıkarmak ister. Bunun üzerine evde bulunan melekler, Lut'u içeri çeker. Melekler, dışarıda bulunan genç ve yaşlı tüm erkeklerin gözlerini kör eder. Melekler, Lut'a yakınlarını alıp şehrin dışına gitmesini söyler. Lut, yakınlarını alıp Sodom'u terk eder. Lut, şehirden uzaklaştıktan sonra Allah Sodom ve Gomora'nın üzerine gökten ateşli kükürt yağdırır. Sodom ve Gomora şehirleri, burada yaşayan insanlar ve bitkiler yok olur (Tekvin 19: 24-25).

*Kur'an-ı Kerim*'de Lut kavmiyle ilgili kıssada:

“Dediler ki: “Ey Lut, biz Rabbinin elçileriyiz. Onlar sana kesin olarak ulaşamazlar. Gecenin bir parçasında ailenle birlikte yürü (yola çık). Sakın, hiçbiriniz dönüp arkasına bakmasın; fakat senin karın başka. Çünkü onlara isabet edecek olan, ona da isabet edecektir. Onlara va'dolunan (azap) sabah vaktidir. Sabah da yakın değil mi?” Böylece emrimiz geldiği zaman, üstünü altına çevirdik ve üzerlerine balçuktan pişirilmiş, istif edilmiş taşlar yağdırdık.” (Hud 11: 81-82).

Seyyid Ali Sultan hakkındaki kıssada yer alan kale üstüne gökten ateş yağması ile *Tevrat*'ta Allah'ın Sodom ve Gomora şehirlerine gökten ateşli kükürt yağdırması olayında benzerlik vardır. Her iki kıssada da ateş motifi dikkat çekmektedir.

Eski Türk inancında ateş motifi önemlidir. Kıyamet gününde Ülgen'in ağzından çıkan ateşin yeryüzünü yakacağı anlatılmaktadır (Bayat, 2017, s. 136).<sup>9</sup> Ayrıca Şaman inancına göre yeraltı dünyasına hükmeden Erlik'in istekleri yerine getirilmediğinden kötü ruhları yeryüzüne göndererek halkı helak ettiği düşünülmektedir (Bayat, 2007, s. 324-352).

<sup>9</sup> Eski Türk inancında ateş iyisi de vardır. Ateşin temizleyicilik, tedavi etme ve kötü ruhlardan koruma gibi işlevleri vardır (Bayat, 2016, s. 116-139).

*Tevrat*'ta yer alan birçok kıssa ana hatlarıyla *Kur'an-ı Kerim*'de de bulunmaktadır. Bu kıssalarla ilgili insanların merak ettiği ayrıntılar, kıssahan tarafından *Tevrat*'ta yer alan bilgiler aracılığıyla giderilmeye çalışıldığı söylenmektedir. Tarihi süreçte Türkler; Musevi ve Hristiyan toplumlarla ekonomik, sosyal ve kültürel ilişkilerde bulunmaktadır. Bu nedenle Sami kültürünün; gerek sosyokültürel ilişkiler, gerekse İslamiyet'i benimseyen Musevi ve Hristiyan kimselerin eski dinî bilgileriyle *Kur'an-ı Kerim*'de yer alan kıssaları açıklamaya çalışmaları neticesinde Türk-İslam kültürüne girdiği de ileri sürülmektedir (Ocak, 2002, s. 253-254). Türk mitolojisini incelediğinde kıssalarda yer alan "felaket/helak etme" motifinin Türk mitolojisinde de yer aldığı görülmektedir. Türkler, toplumun başına gelen olumsuz olaylarda Allah'ın etkisi olduğuna inanmaktadır (Bayat, 2017, s. 134-135).

Muhyiddin Abdal ile ilgili kıssa: Muhyiddin Abdal, köyleri tek tek gezer. Köyün birinde düğün vardır. Orada bir müddet durur. Köy halkı düğün yemeğini pişirir. Muhyiddin Abdal, köy halkından yemek ister. Köy halkı yemek vermez ve onu köyden kovar. Bunun üzerine Muhyiddin Abdal, beddua eder. Köyden ayrılır ayrılmaz köy birden yerin dibine batır. Muhyiddin Abdal, oradan ayrıldıktan sonra Küçük köyüne gider. Buradaki köylülerden de iyilik bekler. Ancak bu köy halkı da iyilik değil kötülük yapar. Muhyiddin Abdal: "Küçük köyü küçüldükçe küçülsün." der. Buradan ayrıldıktan sonra Hacılar köyüne gider. Bu köylüler tarafından da hoş karşılanmaz. Muhyiddin Abdal: "Bu köy on beş haneyi geçmesin." der. Muhyiddin Abdal'ın dedikleri gerçekleşir (Durbilmez, 2017, s. 100).

Ahi Evren ile ilgili kıssaya göre: Konya uleması, Şems-i Tebrizi ile Mevlana'nın dostluğunu çekemez. Bu nedenle şehri terk etmek isterler. Şehirde cuma namazı kıldırarak kimse kalmaz. Sadreddin-i Konevi, Ahi Evren'e haber yollayarak onları durdurmasını ister. Ahi Evren, ulemanın yolunu keser. Onlara Konya'ya dönmelerini söyler. Fakat onlar Ahi Evren'i dinlemez. Bunun üzerine, bindikleri hayvanlar dizlerine kadar toprağa gömülür. Hayvanlardan inip yaya yürümek isterseler, bu defa kendileri önce dizlerine, sonra göğüslerine kadar yere batır. Bu keramet karşısında Konya uleması, gitmekten vazgeçip Konya'ya döner (Ocak, 2002, s. 261).

*Tevrat*'ta Nuh tufanı ile ilgili kıssa da: Allah, yeryüzünde insanların yaptıkları kötülükleri görür ve onları yarattığına pişman olur. Allah yeryüzünden tüm yaratılanları yok etmek ister. Ancak Nuh, diğer insanlardan farklıdır. Nuh, doğru bir insandır. Allah'ın buyruklarını yerine getiren biridir. Bu nedenle Allah, Nuh'a insanları yok edeceğini bildirir. Nuh'a gofer ağacından gemi yapmasını, geminin içini ve dışını ziftlemesini söyler. Allah, Nuh'a geminin hangi ölçülerde yapılması gerektiğini de iletir. Nuh'tan yakınlarını ve her canlı türünden de bir dişi ve bir erkeği gemiye almasını buyurur. Nuh, Nuh'un ailesi ve diğer canlılardan birer çift gemiye biner. 7 gün sonra tufan kopar. Yeryüzüne kırk gün ve kırk gece yağmur yağar. Tufan kırk gün sürer. Yeryüzü tamamen sularla kaplanır. Geminin dışında bulunan tüm canlılar yok olur. Sular yüz elli gün boyunca yeryüzünde kalır (Tekvin 7: 17-23).

*Kur'an-ı Kerim*'de Nuh tufanı ile ilgili kıssa:

"Bunun üzerine, onu ve onunla birlikte olanları (insan ve hayvanlarla) yüklü gemi içinde kurtardık. Sonra bunun ardından geride kalanları da suda boğduk." (Şuara 26: 119-120).

*Tevrat*'ta: Allah, Firavun'u ve halkını cezalandırmak için Mısır'a on felaket musallat eder. Felaketlerden ilki: Harun'un Musa'nın değneğini Nil nehrine vurmasıyla tüm nehrin suyunun kana dönmesidir. İkincisi: Allah, Firavun'un sarayının her bir köşesini, ırmağın tamamını ve tüm şehri kurbağalarla doldurmasıdır. Üçüncüsü: Harun, Musa'nın değneğini yere vurur ve yerden kalkan toz sivsineklere dönüşür. Tüm canlıların üzerine sivrisinek konar. Dördüncüsü: Firavun'un sarayı ve ona çalışanların evlerini at sineğinin musallat olması ve tüm Mısır'ın at sineğiyle dolmasıdır. Beşincisi: Mısırlıları ait

hayvanlarının büyük bir kısmının helak olmasıdır. Altıncısı: Musa, Allah'ın emri üzerine ocaktan kurum alır. Musa, Firavun'un önüne gelir. Musa'nın kurumu göğede doğru savurmasıyla insanlar ve hayvanlarda çıbanlar çıkmasıdır. Yedincisi: Musa'nın elini göğede doğru uzatmasıyla birlikte Mısır'da bulunan tüm canlıların üzerine dolu yağmasıdır. Sekizincisi: Allah, Mısır'da doğu rüzgârı estirmesiyle çekirgelerin tüm ülkeyi kaplamasıdır. Doludan sonra canlı kalan bitki ve ağaçlara çekirgeler musallat olur. Dokuzuncusu: Musa'nın, elini göğede uzatmasıyla üç gün boyunca karanlık olmasıdır. Kimse kimseyi göremez. Onuncusu: Allah, Mısırlıların ilk doğan çocuklarının ve hayvanlarının canını almasıdır (Çıkış 7, 8, 9, 10, 11, 12).

*Kur'an-ı Kerim*'de Musa Peygamber'in Firavun ve halkını cezalandırması ile ilgili kısca:

“Onlar: “Bizi büyülemek için mucize olarak her ne getirirsen getir, yine de biz sana inanacak değiliz.” dediler. Bunun üzerine, ayrı ayrı mucizeler olarak üzerlerine tufan, çekirge, buğday güvesi, kurbağaya ve kan musallat kıldık. Yine büyüklük tasladılar ve suçlu-günahkar bir kavim oldular.” (Arâf 7: 132-133).

Alevî-Bektaş kıssası ile *Tevrat*'ta yer alan kıssaların muhtevasının benzerliğı dikkat çekmektedir. *Kur'an-ı Kerim*'de ana hatları verilen kıssaların ayrıntılı şekilde *Tevrat*'ta yer aldığı görülmektedir. İslam kültürü yaklaşık olarak on dört yüzyıldır farklı kültür ve inançların etkisinde gelişimini sürdürmektedir. Ancak bunun belli bir seviyede tutulması ve halkı bir arada tutan kültür unsurlarına zarar verilmemesi için büyük çaba gösterilmesi gerekmektedir. Milleti bir arada tutan tüm unsurlar kültür kavramının içerisinde yer almaktadır. Kültürün en önemli unsuru olan ve şekillenmesini sağlayan etkenlerden birisi de dini inançtır. İslamiyet'i akaid, ilmihal, tefsir gibi kitaplardan, tekke ve tarikatlarda okutulan ya da anlatılan bu ve buna benzer sözlü ve yazılı eserlerden öğrenen Türk milleti farklı kültürlerden etkilenmektedir. Türklerin bunu da yaşam tarzına yansıttıkları görülmektedir (Arpağuş, 2015).

Türk mitolojisinde tufan, yağmur, yıldırım ve rüzgâr iyeleri bulunmaktadır. Kötü insanların başına Tanrı tarafından görevlendirilen söz konusu iyeler tarafından felaketler gönderilmektedir (Bayat, 2016, 153-169). Altay Şamanlarının inancına göre de Erlik'in, insanların başına felaketler musallat ettiği inancı yer almaktadır. İnsanlar, onun istediklerini yerine getirmediğı takdirde Erlik “ölüm” ve “felaket” ruhlarını yeryüzüne göndermektedir. Ne zaman ki insanlar onun isteklerini yerine getirdiğinde ve ona kurban sunduğunda kötü ruhları Erlik geri çağırılmaktadır (Bayat, 2001, s. 346-347).

#### 2.4. Bereket motifi

Hacı Bektaş Veli ile ilgili kısca: Türkistan topraklarından Rum diyarına gitmekte olan Hacı Bektaş Veli, yolda bir köye uğrar. Bir kadından yiyecek ister. Kadın, onun beklemesini ister. Kadın, evine girer. Küpün içinde çok az yağ vardır. Bir parça ekmeğın içine biraz yağ koyar ve bu ekmeğı Hacı Bektaş Veli'ye götürür. Kadın, tekrar evine döner. Biraz önce yağ koyduğu küpü kontrol eder. Kadın, küpün içine şaşkınlıkla bakar. Küpün içi ağzına kadar yağ ile doludur. Kadın, yoldan geçen Hacı Bektaş Veli'nin nasıl biri olduğunu anlar (Ocak, 2002, s. 262).

*Tevrat*'ta Elisha ile ilgili kıssada: Yoksul ve dul kalan kadının borcu vardır. Alacaklılar kadının evine gelir. Kadın borcunu ödeyemez. Alacaklılar kadının borcu karşılığında, iki evladını köle olarak almak ister. Maddi sıkıntı çeken dul kadın, evlatlarını köle olarak vermek istemez. Kadın, Elisha'nın yanına gider ve durumunu anlatır. Elisha da dul kadına evinde yiyecek olarak ne olduğunu sorar. Kadın, evinde çok az miktarda zeytinyağının olduğunu söyler. Elisha, dul kadından komşularındaki tüm boş kaplarını istemesini ve çocuklarla birlikte eve gidip kapıyı kilitlemesini ister. Daha sonra evdeki zeytinyağın bu kaplara doldurmasını söyler. Dul kadın, oradan ayrılıp Elisha'nın söylediklerini yapar ve tüm kapları

zeytinyağı ile doldurur. Kaplar bittikten sonra zeytinyağı da biter. Kadın, Elişa'nın yanına gider ve yaptıklarını anlatır. Elişa da kadına zeytinyağlarını satmasını söyler. Elişa, kadına kazandığı parayla borcunu ödemesini ve kalan parayla da evlatlarıyla birlikte yaşamına devam etmesini ister (2. Krallar 4: 1-7).

Hacı Bektaş Veli ile ilgili kıssa ve *Tevrat*'taki kıssada bereket motifi olarak “yağ” kullanıldığı görülmektedir. Kıssalarda ihtiyaç sahibi fakir bir kadın ve bereket motifi “yağ” benzer muhteva içerisinde kullanılmaktadır.

Hacı Bektaş Veli ile ilgili kıssa: Kalabalık bir topluluk Kadıncık Ana'yı ziyarete gelir. Kadıncık Ana, misafirlere yedirecek ekme bulamaz. Bu durumu Hacı Bektaş Veli'ye bildirir. Hacı Bektaş Veli, un çuvallarını silktirir. Çuvaldan bir avuç un birikir. Unu yoğurup bir tekneye koyar ve üstünü örter. Hacı Bektaş Veli, dua eder. Teknenin içi hamurla dolup taşar. Köyün bütün gelinleri ve kızları günlerce hamuru ekme yapıp pişirir. Ama teknedeki hamur bitmez. Ne zaman ki hamurun üzerindeki örtüyü kaldırırlar, işte o zaman hamur biter (Ocak, 2002, s. 262).

*Tevrat*'ta yer alan bir kıssada: Baal-Şalışa'dan bir adam gelir. Adam, Elişa'ya o yıl ilk biçilen arpadan yapılmış yirmi ekmele taze buğday başağını getirir. Elişa, bunları alır ve hizmetliye bunları halka dağıtmasını söyler. Hizmetli ise bu kadar az ekmeğin yüz kişiye yetmeyeceğini bildirir. Elişa da yiyeceklerinin yeteceğini ve biraz da artacağını söyler. Hizmetli yiyecekleri halka dağıtır. Halk, dağıtılan yiyecekleri yer ve yiyeceklerden birazı da kalır (2. Krallar 4: 42-44).

*Tevrat*'ta İlyas ile ilgili kıssada: Allah, İlyas'a Sarefat şehrine yerleşmesini ve orada dul bir kadının ona yiyecek vereceğini buyurur. Sarefat şehrinin kapısına gelen İlyas, odun toplayan bir kadınla karşılaşır. Kadından su ister. Kadın, su getirmeye giderken İlyas, bir parça da ekme ister. Kadın, “Senin inandığın Allah adına yemin ederim ki ekme yok.” der. Çuvalda bir avuç un ve çömleğin dibinde yağ kaldığını söyler. Bunun da çocuğuyla birlikte yiyeceği son yemek olduğunu söyler. Bunun üzerine İlyas, kadına gidip yemeği hazırlamasını ancak önce kendisine küçük bir pide yapıp getirmesini söyler. İlyas, kadına gökten yere yağmur düşüne kadar çuvalında unun ve çömleğinde yağının eksik kalmayacağını bildirir. Kadın gider ve İlyas'ın söylediklerini yapar. Allah'ın buyurduğu gibi çuvaldan un ve çömlekten yağ eksilmez (1. Krallar 17: 8-16).

Hacı Bektaş Veli ile *Tevrat*'taki İlyas ve Elişa kıssasında “hamur ve ekme” motifi bulunmaktadır. Kıssaların muhtevası ve motifleri benzerlik göstermektedir.

Hacım Sultan ile ilgili kıssa: Ahmet Yesevî, Horasan'da Hacım Sultan'a bir sofraya verir. Hacım Sultan, Horasan'dan gelirken elindeki sofrayı bir ağaca asar. Oradan gelip geçenin yemesi için de serbest bırakır. Oradan geçen kimseler sofrayı açtıklarında diledikleri kadar yiyip içerler. Sonra yeninden sofrayı yerine koyarlar. Sofra, kırk yıl boyunca oradan gelip geçenlerin karnını doyurur (Ocak, 2002, s. 264).

Abdal Musa ile ilgili kıssa: Abdal Musa, bir gün müritlerine tekkeye bir gemi dolusu asker geleceğini haber verir. Gelecek misafirler için yemek hazırlanmasını müritlerine emreder. Yemek hazırlandıktan bir saat sonra askerler sahile gelir. Müritler, onları alıp tekkeye getirir. Askerler, ocakta tek bir kazan görür ve bu yemeğin kendilerine yetmeyeceğini düşünür. Aç kalacaklarını akıllarından geçirir. O sırada Abdal Musa, müritlerine yemeği askerlere paylaştıklarını söyler. Yemek, kepçe ile kırk bin askere paylaşılır. Askerler karınları iyice doyuncaya kadar yemeği yer. Ancak kazandaki yemek yine dopdolu durur (Ocak, 2002, s. 264).

Muhyiddin Baba ile ilgili kıssa: Muhyiddin Baba, bir gün üç köy halkı için kazan kaynatır. Üç köy halkının karnı doyar, ama kazandan hiç yemek eksilmez (Durbilmez, 2017, s. 99).

*İncil*'de yer alan kıssada: İsa'nın öğrencileri akşam olunca onun yanına gelir. Öğrenciler, İsa'dan yanında bulunan halkı, yeterince yemek olmadığı için, evlerine göndermesini ister. İsa da öğrencilerine halkın gitmesine gerek olmadığını söyler ve ellerinde bulunan yiyeceği onlara vermesini ister. Öğrenciler, İsa'ya ellerinde beş ekmek ve iki balık olduğunu ve bunların kimseye yetmeyeceğini söyler. İsa, yiyecekleri yanına getirmelerini ister. Halka da çayıra oturmalarını söyler. Öğrenciler, yiyecekleri getirir. İsa, göğe bakarak Allah'a şükreder. Sonra yiyecekleri böler ve öğrencilere bunları halka dağıtmalarını söyler. Herkes yiyip doyar ve artan yiyecekler on iki sepeti doldurur. Yemek yiyenlerin sayısı kadın ve çocuklar hariç yaklaşık beş bin erkektir (Matta 14: 15-21).

*Kur'an-ı Kerim*'de *İncil*'de yer alan İsa kıssası ile ilgili benzer bir kıssa yer almaktadır. Bu kıssa şu şekildedir:

“Havariler: “Ey Meryem oğlu İsa, Rabbin bize gökten bir sofraya indirebilir mi?” demişlerdi. O da: “Eğer inanmışlarsanız Allah'tan korkup-sakının” demişti (Bu sefer Havariler:) “Ondan yemek istiyoruz, kalplerimiz tatmin olsun, senin de gerçekten bize doğru söylediğini bilelim ve buna şahidlerden olalım” demişlerdi. Meryem oğlu İsa: “Allah'ım, Rabbimiz, bize gökten bir sofraya indir, öncemiz ve sonramız için bir bayram ve Senden de bir belge olsun. Bizi rızıklandır, Sen rızık vericilerin en hayırlısıdır” demişti. Allah: “Şüphesiz Ben bunu size indireceğim. Artık sonra sizden kim inkar ederse, Ben onu gerçekten alemlerden hiç kimseyi azaplandırmayacağım bir azapla azaplandıracağım.” demişti” (Maide 5: 112-115)

Alevî-Bektaşî kıssaları ile *Tevrat*, *İncil* ve *Kur'an-ı Kerim*'deki kıssaların muhtevasında yer alan “bereket” motifinde benzerlikler vardır. Aç kalanları doyurma söz konusudur. Az miktardaki yiyecek birçok kişiye yeter ve artar.

## 2.5. Körlerin iyileştirilmesi motifi

Kaygusuz Abdal ile ilgili kıssa: Kaygusuz Abdal, müritleriyle birlikte Mısır'a gider. Bir gözü kör olan Sultan, Kaygusuz Abdal'ı huzuruna çağırır. Sultan, Kaygusuz Abdal'ın veli olup olmadığını anlamak ister ve ona sorular sorar. Sultan'ın soruları bittikten sonra Kaygusuz Abdal, Sultan için dua eder. Sultan'ın gözü görmeye başlar. Bu kerameti gören Sultan, Kaygusuz Abdal'ın veli olduğuna inanır (Ocak, 2002, s. 265).

*İncil*'de yer alan kıssada: İki kör insan, İsa'ya halimize acı diyerek feryat eder ve İsa'nın ardından gider. İsa, eve girince körler yanına gelir. İsa, onlara: “İstedığınızı yapabileceğime inanıyor musunuz?” diye sorar. Onlar da inandıklarını söyler. İsa, körlerin gözlerine dokunur ve “İmanınıza göre olsun.” diye dua eder. Sonra körlerin gözleri görmeye başlar (Matta 9: 27-30).

*İncil*'de İsa ile ilgili başka kıssada: İsa'ya kör ve dilsiz bir cinli getirirler. İsa, adamı iyileştirir. Adam konuşmaya ve görmeye başlar (Matta 12: 22-23).

*Kur'an-ı Kerim*'de İsa Peygamber'in bu motifle ilgili bilgileri yer almaktadır. Bu bilgiler şu şekildedir:

“İsrailoğulları'na elçi kılacak. (O, İsrailoğulları'na şöyle diyecek:) “Gerçek şu, ben size Rabbinizden bir ayetle geldim. Ben size çamurdan kuş biçiminde bir şey oluşturur, içine üfürürüm, o da hemencecik Allah'ın izniyle kuş olur. Ve Allah'ın izniyle doğuştan kör olanı, alaca hastalığına tutulanı iyileştirir ve ölüyü diriltirim. Yediklerinizi ve biriktirdiklerinizi size haber veririm. Şüphesiz, eğer inanmışsanız bunda sizin için kesin bir ayet vardır.” (Ali İmran 3: 49)

“Allah şöyle diyecek: “Ey Meryem oğlu İsa, sana ve annene olan nimetimi hatırla. Ben seni Ruhü'l-Kudüs ile destekledim, beşikte iken de, yetişkin iken de insanlarla konuşuyordun. Sana Kitab'ı, hikmeti, Tevrat'ı ve İncil'i öğrettim. İznimle çamurdan kuş biçiminde oluşturdun da iznimle ona üflediğinde bir kuş oluveriyordu. Doğuştan kör olanı, alacalıyı iznimle iyileştiriyordun, Benim iznimle ölüleri çıkarıyordun. İsrailoğulları'na apaçık belgelerle geldiğinde onlardan inkara sapanlar, “Şüphesiz bu apaçık bir sihirdir” demişlerdi [de] İsrailoğulları'nı senden geri püskürtmüştüm.” (Maide 5: 110)

*Kur'an-ı Kerim*'de Yusuf Peygamber'in kıssası:

“Bu gömleğimle gidin de, babamın yüzüne sürün. Gözü [yine] görür hale gelir. Bütün ailenizi de bana getirin.” Kafile [Mısır'dan] ayrılmaya başladığı zaman, babaları dedi ki: “Eğer beni bunamış saymıyorsanız, inanın Yusuf'un kokusunu [burnumda tüter] buluyorum.” “Allah adına, hayret” dediler. “Sen hala geçmişteki yanlışlığındasın.” Müjdeci gelip de onu [gömleği] onun yüzüne sürdüğü zaman, gözü görür olarak [sağlığına] dönüverdi. [Yakup] Dedi ki: “Ben, size bilmediğinizi Allah'tan gerçekten biliyorum demedim mi?” (Yusuf 12: 93-96)

Kaygusuz Abdal'ın bir dua ederek Sultan'ın kör gözünü açması ile ilgili kıssanın benzeri *İncil* ve *Kur'an-ı Kerim*'de yer almaktadır. Eski Türk inançlarında ise Tanrı ile insanlar arasında aracılık yapan din adamı Şaman, her türlü hastalığa çare bulma gibi bir özelliğe de sahiptir (Çoruhlu, 2017, s. 100-116).

## 2.6. Ölü diriltirme motifi

Hacı Bektaş Veli ile ilgili kıssa: Tatar köyünde zengin bir çocuğun fakir bir çocuk tarafından kazayla öldürüldüğüne Hacı Bektaş Veli, şahit olur. Ölen çocuğun yakınları, fakir çocuğu kovalar. Fakir çocuk, Hacı Bektaş Veli'ye sığınır. Ölen çocuğun yakınları, çocuğu Hacı Bektaş Veli'den ister. Hacı Bektaş Veli, fakir çocuğu onlara vermez ve onlardan ölen çocuğu yanına getirmelerini ister. Ölen çocuğu Hacı Bektaş Veli'nin yanına getirirler. Hacı Bektaş Veli, ölen çocuğun cesedine hırkasını örter ve elini yüzüne sürer. O anda çocuk dirilir ve ayağa kalkar (Ocak, 2002, s. 266).

*Tevrat*'ta 1. Krallar bölümünde yer alan kıssada: Dul kadının oğlu, gittikçe ağırlaşan bir hastalığa yakalanır ve çocuk kısa bir süre sonra ölür. Dul kadın, İlyas'a günahlarını Allah'a hatırlatıp oğlunun ölümüne neden olduğunu söyler. İlyas da çocuğu kucağına alır ve üst kata çıkar. Çocuğu yatağına yatırır. İlyas, üç kez çocuğun üzerine kapanır ve Allah'a çocuğa yeniden can vermesi için dua eder. Allah, İlyas'ın yalvarışını duyar. Allah, çocuğa yeniden can verir. İlyas, çocuğu yanına alır ve annesine götürür (1. Krallar 17-23).

*Tevrat*'ta 2. Krallar bölümünde yer alan kıssada: Bir gün çocuk orakçılarının başında duran babasının yanına gider ve babasına başının çok ağrıdığını söyler. Çocuğun babası, hizmetliden çocuğu annesine götürmesini ister. Çocuk, öğleye kadar annesinin dizinde yatar ve bir müddet sonra annesinin dizinde ölür. Annesi onu yukarı çıkarır ve Elişa'nın yatağına koyar. Elişa eve vardığında çocuğu yatağında ölü bulur. Elişa, kapıyı kapatır ve Allah'a yalvarır. Elişa, ağız çocuğun ağızının, elleri ve gözleri çocuğun elleri ve gözlerinin üzerine gelecek şekilde çocuğun üzerine kapanır. Çocuğun vücudu ısınmaya başlar. Elişa, çocuğun üzerinden kalkıp odada yürümeye başlar. Sonra bir kez daha çocuğun üzerine kapanır. Çocuk, yedi kez aksırır ve gözlerini açar (2. Krallar 4: 17-37).

Hacı Bektaş Veli'ye ait kıssa ile *Tevrat*'ta yer alan kıssalarda canlandırılan kişi çocuktur. Bu kıssaların muhtevalarında yer alan “çocuk”, “ölüm” ve “yeniden dirilme” motifleri benzerdir.

Başka bir kıssada: Konya'da veba salgını olur. Sultan'ın iki çocuğu bu salgında ölür. Geriye küçük oğlu kalır. Birkaç gün sonra Sultan'ın küçük oğlu da ölür. Anne, ölen çocuğunun başında ağlamaktan fenalık



geçirir. Bunu gören Şeyh, ölen çocuğun yanına yaklaşır ve elinden tutarak ayağa kaldırır. Çocuk dirilir (Ocak, 2002, s. 266).

*İncil*'de yer alan kıssada: Bir Havra yöneticisi, İsa'nın önüne gelir ve yere kapanır. Yönetici, kızının az önce öldüğünü İsa'ya söyler ve İsa'dan yardım ister. İsa, yerinden kalkar ve öğrencileriyle birlikte adamı takip eder. İsa, adamın evinin önünde kaval çalan ve gürültü yapan kişilere kızın uyuduğunu söyler. Kalabalık, İsa'yla dalga geçer. İsa, eve girer ve kızın elini tutar. Sonra kız, ayağa kalkar (Matta 9: 18-25).

Alevî-Bektaşî kıssası ile *İncil*'de yer alan kıssada ölen kişi kıssada ölen kişi kıssadır. Kıssalarda ermiş/keramet sahibi kişi kızın elinden tutar ve sonra kız yeniden dirilir. Her iki kıssanın muhtevası ve ana motifinde benzerlikler söz konusudur.

## 2.7. Su çıkarma motifi

Hacım Sultan ile ilgili kıssa: Hacım Sultan'ın iğde ağacından bir asası vardır. Asayı yere diker. Burada ağaç biter. Hacım Sultan, burada ayağını yere vurur. Vurduğu yerden temiz su çıkar. Köy halkı buradan su içer (Mustafa, 2012: 31-32.)

Hacım Sultan ile ilgili başka kıssada: Hacım Sultan, kırk gündür bir kayanın dibinde yemeden içmeden hırkasına bürünüp yatar ve yanında bir boğa durur. Boğa hiçbir yere gitmez. Bu durumu halkın içinden birkaç kişi Karahisar'ın beyi Tuğrul Bey'e anlatır. Tuğrul Bey, yanına gelen kişilerle kayanın dibine gider. Tuğrul Bey ve yanındakiler edepli bir şekilde hırkasına bürünüp yatan Sultan Hacım'ın yanına oturur. Hava çok sıcaktır. Yaklaşık bir saat otururlar. İnsanlar susar. Tuğrul Bey, Hacım Sultan'a seslenerek: "Bir er kalksa da bize su verse!" der. Sultan Hacım, o an "Ya Allah" diyerek mübarek elini kayaya vurur. Eli hamura girer gibi kayanın içine girer. Elini kayadan çıkarır. Elini çıkardığı yerden tertemiz su çıkar (Mustafa, 2012, s. 35-36; Ocak, 2002, s. 274).

Abdal Musa ile ilgili kıssa: Abdal Musa, yolculuk sırasında bir köy evine misafir olur. Ev sahibinden su ister, ama ev sahibi evde su kalmadığından suyu veremez. Bunun üzerine Abdal Musa, yumruğunu yere vurur. Abdal Musa'nın yumruğunu vurduğu yerden pınar fişkirir (Ocak, 2002, s. 273).

*Tevrat*'ta Musa'nın kıssası: İsrail halkı, Sin çölünden ayrıldıktan sonra Redim'de konaklar. Ancak burada içecek su yoktur. İsrail halkı, Musa'ya kızar ve ondan içecek su ister. İsrail halkı, Musa'ya neden Mısır topraklarından kendilerini çıkardığını ve tüm halkı susuz bıraktığını sorar. Musa, Allah'a feryat ederek bu halka ne yapmam gerek diye düşünür. Allah, Musa'ya halkın önüne geçmesini ve yanına ileri gelen kimseleri almasını söyler. Allah, Musa'ya Nil'i iki ayıran değneğini alarak, Ben Horav Dağı'nda bir kayaya vurmasını buyurur. Musa, değneğini eline alır ve İsrail halkının ileri gelenlerinin önünde Allah'ın dediği yerdeki kayaya vurur. Kayadan su fişkirir (Çıkış 17: 2-6).

*Tevrat*'ta "su çıkarma" motifi ile ilgili kıssa şu şekilde anlatılmaktadır: Şimson, ölesiye susar. Allah'a yalvarır. Allah, Şimson'u duyar. Bunun üzerine Allah, Lehi'deki çukuru yarar. Çukurdan su fişkirir. Şimson suyu içince canlanır ve güçlenir (Hâkimler 15: 18-19).

*Kur'an-ı Kerim*'de Musa Peygamber'in kıssası:

"Biz onları [İsrailoğullarını] ayrı ayrı oymaklar olarak on iki topluluk olarak ayırdık. Kavmi kendisinden su istediğinde Musa'ya: "Asan'la taşa vur" diye vahyettik. Ondaki on iki pınar sızıp-fişkirirdi; böylece her bir insan topluluğu su içeceği yeri öğrenmiş oldu. Üzerlerine bulutla gölge çektik ve onlara kudret helvası ile bildircin indirdik. [Sonra da şöyle dedik:] "Size rızık olarak

verdiklerimizin temiz olanlarından yiyin.” Onlar Bize zulmetmedi, ancak kendi nefislerine zulmediyorlardı.” (Arâf 7:160).

*Kur'an-ı Kerim*'de Eyyüp Peygamber'in kıssası:

“Kulumuz Eyyüp'ü de hatırla. Hani o: “Herhalde şeytan, bana kahredici bir acı ve azap dokundurdu” diye Rabbine seslenmişti. “Ayağımı depretil. İşte yikanacak ve içecek soğuk [su, diye vahyettik] .” (Sad 38: 41-42).

Alevî-Bektaşî kıssalarıyla *Tevrat* ve *Kur'an-ı Kerim*'de yer alan kıssaların muhtevası ve motiflerinde benzerlikler bulunmaktadır. Bu benzer motiflerden “kaya” ve “su” motifi dikkat çekmektedir.<sup>10</sup>

## 2.8. Akarsuyun ikiye ayrılma motifi

Hacı Bektaş Veli ile ilgili kıssa: Hacı Bektaş Veli'nin ileri gelen halifelerinden Seyyid Cemal'in oğlu Asildoğan, Rumeli tarafına geçmek ister. Bunun için boğazın kenarına gelir. Bir kayık kiralamak ister. Ancak kayıkçılar tarafından bu teklif reddedilir. Bunun üzerine Asildoğan, denize doğru yürümeye başlar. O yürüdükçe deniz iki yana açılır. Kara ortaya çıkar. Bunu gören kayıkçılar, aman dileyip pişman olur. Kayıkçılar, Asildoğan'a istediği kayığı verir (Ocak, 2002, s. 276).

Hacım Sultan ile ilgili kıssa: Kütahya evliyasından Habip Hacı ve Beğce Sultan dervişleriyle Seyyitgazi Tekkesi'ne gitmek üzere yola çıkar. Yolda önlerine bir ırmak çıkar. Yağmurun da etkisiyle ırmak coşar ve kabarr. Bu yüzden karşıya geçmek zorlaşır. O arada Hacım Sultan, yanlarına gelir. İçinde buldukları durumu görür. Hacım Sultan, ırmağa doğru yürür. İrmağa adım attığında ırmak hemen ikiye ayrılır. Açılan yoldan birlikte karşıya geçerler (Ocak, 2002, s. 276).

*Tevrat* ve *Kur'an-ı Kerim*'de suyun ikiye ayrılmasıyla ilgili kıssalara rastlanılmaktadır. *Tevrat*'ta Musa'nın kıssası: Mısır'dan çıkan İsrail halkı, Musa'yı takip eder. Onları, Firavun izlemektedir. İsrail halkı, bunu fark ettiğinde telaşa kapılır. Musa, Allah'a yalvarır. Allah, Musa'ya değneğini kaldırmasını ve elini denize uzatmasını buyurur. Musa, Allah'ın buruğunu yerine getirir. Değneğini kaldırır ve elini denize uzatır. Allah, doğu rüzgârıyla suları geri iter ve denizi karaya çevirir. Sular, ikiye bölünür. Sular sağ ve sol tarafta İsrail halkına duvar oluşturur (Çıkış 14: 21-23).

*Tevrat*'taki İlyas ve Elişa'nın kıssasında: Elişa, İlyas'ın yanından ayrılmayacağına ant içer. İki birlikte Şeria ırmağına doğru gider. Arkalarından elli peygamber topluluğu takip eder. İlyas ve Elişa, Şeria ırmağının kıyısında durur. Peygamberler de onları izler. İlyas, cübbesini durer ve suya vurur. Su ikiye ayrılır. İlyas ve Elişa, kuru toprağın üzerinden yürüyerek karşıya geçer (2. Krallar 2: 7-8).

*Tevrat*'ta Elişa'nın kıssasında: Allah, İlyas'ı kasırgayla göğe çıkarır. İlyas'ın üzerindeki cübbe düşer. Elişa, cübbeyi alır ve Şeria ırmağına geri döner. Elişa, cübbeyi İlyas gibi suya vurur. Su ikiye ayrılır. Elişa, karşı tarafa geçer (2. Krallar 2: 12-14) .

*Kur'an-ı Kerim*'de yer alan Musa Peygamber'in kıssası:

“İki topluluk birbirini gördükleri zaman Musa'nın adamları: “Gerçekten yakalandık” dediler. [Musa:] “Hayır” dedi. “Şüphesiz Rabbim, benimle beraberdir; bana yol gösterecektir.” Bunun üzerine Musa'ya: “Asanla denize vur” diye vahyettik. [Vurdu ve] Deniz hemencecik yarılıverdi de her parçası

<sup>10</sup> Türk mitolojisinde de birçok anlatıda su motifi yer almaktadır. Eski Türklerde su kültü inancı da vardır (Bayat, 2016, s. 72)

kocaman bir dağ gibi oldu. Ötekileri de buraya yaklaştırdık. Musa'yı ve onunla birlikte olanların hepsini kurtarmış olduk.” (Şuara 26: 61-65).

Alevî-Bektaşî kıssaları ile *Tevrat* ve *Kur'an-ı Kerim*'deki kıssaların muhtevasında ve “suyun ikiye ayrılması” motifinde benzerlikler görülmektedir.

## 2.9. Su üzerinde yürüme motifi

Baba İlyas ile ilgili kıssa: Mağlup ve esir edilen Baba İlyas'ın müritlerinden bazıları katledilir. Bazıları ise vezir Celaleddin Karatay'ın isteğiyle denize salıverilir. Böylece suçlu olanların boğulacağı, suçlu olmayanların ise kurtulacağı düşünülür. Ancak sonuç şaşkıncı olur. Çünkü denize bırakılan müritlerin kimisi deniz üstünde yatmakta, kimisi oturmakta, kimisi de yürümektedir. Bu durumu gören vezir, müritlerin suçsuz olduklarına inanır ve onları serbest bırakır (Ocak, 2002, s. 277).

*İncil*'de su üstünde yürümeyle ilgili kıssa yer alırken, *Kur'an-ı Kerim*'de böyle bir kıssa bulunmamaktadır. *İncil*'de yer alan İsa'nın kıssasında: İsa, öğrencilere tekneye binerek kendinden önce karşıya geçmelerini söyler. İsa, orada bulunan halkı evine gönderir ve tek başına dua etmek için dağa çıkar. Akşam olur. O sırada tekne kıyıda uzakta dalgalarla boğuşur. Çünkü rüzgâr karşı yönden esmektedir. Sabaha karşı İsa, suyun üzerinde yürüyerek tekneye doğru gider. Öğrenciler korkar. İsa, onlara “Cesur olun, korkmayın, benim.” diye seslenir. Öğrencilerinden Petrus, “Eğer sen İsa isen buyruk ver suyun üzerinde yürüyerek sana doğru geleyim.” der. İsa, gelmesini söyler. Petrus'ta teknedeki inerek suyun üzerinde İsa'ya doğru yürümeye başlar (Matta 14: 22-29).

Alevî-Bektaşî kıssası ile *İncil*'de yer alan kıssada “su üstünde yürüme” motifi benzerdir.

## Sonuç

“İbrahimi” dinler olarak nitelendirilen Musevilik, Hristiyanlık ve İslamiyet birbirinin devamı şeklindedir. Temel dini kaidelerde birçok benzerlik bulunmaktadır. Özellikle *Tevrat*'ta yer alan “on emir” Hristiyanlık ve İslamiyet'in muhtevasında da yer almaktadır. Bu muhtevalarda yer alan unsurlar önce Arap Yarımadası'nda daha sonra İslam'ı benimseyen Türkler arasında görülmektedir. Özellikle *Kur'an-ı Kerim*'in tefsirlerinde bu bilgilere rastlanılmaktadır. Tefsirlerde yer alan Sami kültürüne ait unsurlar aracılığıyla kültürler arasında sosyal etkileşim olmaktadır.

Sami ve Türk kültüründe kıssa anlatma yaygındır. Bu toplumlar arasında özellikle inanç kültüründe etkileşim söz konusu olmaktadır. Alevî-Bektaşî kıssalarına da bu etkileşim yansımaktadır. Alevî-Bektaşî kıssalarında yer alan; “göğe yükselme, suyun kana dönüşmesi, bolluk/bereket olması, körlerin iyileştirilmesi, ölümlerin canlandırılması, suyun üzerinde yürünmesi” vb. motifler Sami kültüründe de yer almaktadır. Özellikle Hacı Bektaş Veli, Hacım Sultan, Baba İlyas, Otman Baba, Abdal Musa gibi kişilere atfedilen velâyetnâme ve menkâbelerde bu tür benzerliklere rastlanılmaktadır. *Kur'an-ı Kerim*'de geçen peygamberlerle ilgili kıssalarda da benzer motifler bulunmaktadır. *Kur'an-ı Kerim*'de kıssalar, öğüt vermek amacıyla ana hatlarıyla yer almaktadır. *Tevrat* ve *İncil*'de ise kıssalar, ayrıntılı olarak anlatılmaktadır. İslam'ı anlatan derviş, evliya, şeyh, dede, veli vb. kişiler İslami inanç unsurlarını açıklarken, *Tevrat* ve *İncil*'deki kıssalardan yararlanmaktadır.<sup>11</sup> İnançlar arasında kültürel etkileşim söz konusu olmaktadır. Ancak Türk-İslam kültürü ile Sami kültüründeki kıssalarda yer alan benzer motifler farklı çağrışımlar yapabilmektedir. Türk kimliği ile Sami kimliği birbirinden farklı nitelikler taşımaktadır. Türk mitolojisi ve Sami mitolojisinin kökeninde de farklılıklar bulunmaktadır. Özellikle

<sup>11</sup> Tefsirlerde yer alan İsrailiyat unsurları için bkz. Aydemir, 2015.

Yahudiler, *Tevrat*'ı kanıt göstererek kendi ırklarının diğer ırklardan üstün olduğunu savunmaktadır.<sup>12</sup> Ancak, İslam inancını benimseyen Türklerde ırk ayrımı yapılmamaktadır.<sup>13</sup> Yahudiler, evrende var olan değerli unsurların kendileri için var olduğunu düşünmektedir.<sup>14</sup> Bu nedenle Museviliği ve Hristiyanlığı benimseyenlerle İslam'ı benimseyenler, gerçekleşen bir olay ya da durum karşısında farklı anlayış ve bakış açıları sergileyebilmektedir. Bu durum benzer motif ve muhteva içeren kıssalar için de geçerli olabilmektedir.

Kırsal kesimde yetişenler Türkler, İslamiyet'i tasavvuf yoluyla, sözlü olarak aktarılan dinî kıssalarla öğrenmektedir. Bu kıssalarda veli, derviş, şeyh ya da abdallara atfedilen kerametler, *Tevrat* ve *İncil*'de yer alan kıssalardaki mucizelerle benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte bazı kıssalarda yer alan ana motiflerin Türk mitolojisinde ve eski Türk inançlarında da yer aldığı görülmektedir.

Hatice Kelpetin Arpaguş'un, Osmanlı halkının İslam anlayışıyla ilgili yapmış olduğu araştırmada<sup>15</sup>, şehirde eğitim gören Türklerin İslamiyet'i medreselerde okutulan, içinde İsrailiyata ait unsurların yer aldığı; *Muhammediye*, *Envârü'l-Âşikin*, *Müzekki'n-Nüfus*, *Kara Dâvûd*, *Ahmediyye*, *Tenbihü'l-Gâfilin*, *et-Tarikatü'l-Muhammediyye*, *Delâilü'l-Hayrat* ve *Mârifetnâme* adlı kitaplardan öğrendiklerinden söz edilmektedir. Kitaplarda yer alan kıssaların benimsenmesi, kültürel etkileşimin olduğunu göstermektedir.

Alevî-Bektaşî kıssalarında yer alan "göge yükselme", "bolluk/bereket", "körlerin ve hastaların iyileştirilmesi", "ölülerin canlandırılması", "felaket musallat etme" ve "helak etme" motiflerine eski Türk inançlarına ait anlatılarda ve Şaman inancında da rastlanılmaktadır. Ancak muhteva ve motif bakımından Alevî-Bektaşî kıssalarının Sami kültüründeki kıssalarla daha çok benzerliklerinin olduğu görülmektedir.

### Kaynakça

- Albayrak, H. (2017). *Türkiye'de İsrailiyat Kaynaklı Kıssa ve Rivayetler Üzerine Bir İnceleme* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Albayrak, K. (2004). "Dinsel Bir Sembol Olarak Haç'ın Tarihi". *Dini Araştırmalar*, 7, S. 19, 105-129.
- Arpaguş, H. K. (2015). *Osmanlı Halkının Geleneksel İslam Anlayışı ve Kaynakları*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Aydemir, A. (2015). *Tefsirde İsrailiyat*. İstanbul: Beyan Yayınları.
- Aydemir, A. (2021). *İslami Kaynaklara Göre Peygamberler Tarihi*. Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Bayat, F. (2017). *Türk Mitolojik Sistemi 1*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Bayat, F. (2016). *Türk Mitolojik Sistemi 2*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Bozkuş, M. (1998). "Türklerin İslamiyeti Kabulü ve Alevîliğin Türkler Arasında Yayılması". *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 2, 409-418.
- Çoruhlu, Y. (2017). *Türk Mitolojisinin Ana Hatları*. İstanbul: Kabalıcı Yayıncılık.
- Durbilmez B. (1999). "Muhyiddin Abdal'a Göre Hacı Bektaş ve Otman Baba", *Folklor / Edebiyat*, S. 18, 133-140.,

<sup>12</sup> Tesniye,23/30; Mezmurlar, 67/6; II. Samuel, 22/44-48

<sup>13</sup> Kur'an-ı Kerim'de: İbrahim, 11/4; er-Rûm, 30/22;el Hucurât, 49/13. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin Anayasası'nın 10. maddesinde: "Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir."

<sup>14</sup> Tesniye, 14/12.

<sup>15</sup> Ayrıntılı bilgi için bkz. Arpaguş, 2015.

- Durbilmez, B. (2017). *Gelenekli Türk Anlatıları-1*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Durbilmez, B. (2017). “Âşık Edebiyatının Oluşumu ve Gelişiminde Alevî-Bektaşî Zümrelerin Yeri ve Önemi”. *Alevîlik Araştırmaları Dergisi*, 7, S. 13, 57-86.
- Eliade, M. (1995). *Dinin Anlam ve Sosyal Fonksiyonu*. Çev. M. Aydın. Konya: Konya Din Bilimleri Yayınları.
- Ergin, M. (2018). *Dede Korkut Kitabı 1-2*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gökyay, O. Ş. (1973). *Dedem Korkudun Kitabı*. İstanbul: Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı Kültür Yayınları.
- Günay, Ü. (1998). *Din Sosyolojisi*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Hıdır, Ö. (2000). *İsrâiliyyât-Hadis İlişkisi (Hadis-Yahudi Kültürü Tartışmaları)* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kirman, M. A. (2004) “Din Değiştirme Olgusuna Sosyolojik Yaklaşım”. *Dini Araştırmalar Dergisi*, S. 18, 75-88.
- Köprülü, M. F. (1970). “İslam Sufi Tarikatlarına Türk Moğol Şamanlığının Tesiri”. Çev. Yaşar Altan, *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S.18, 141-152.
- Kur'an-ı Kerim Meâli* (2011). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Kutsal Kitap (Tevrat, Zebur, İncil)*.
- Kutsal Kitap Sözlüğü* (2016). İstanbul: Kitabı Mukaddes Şirketi.
- Mustafa, İ. H. (2012). *Kolu Açık Hacim Sultan*. Çev. Mustafa Erbay, Ayyıldız Yayınları: Ankara.
- Ocak, A. Y. (1992). *Kültür Tarihi Olarak Menâkıbnâmeler (Metodolojik Bir Yaklaşım)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Ocak, A. Y. (2002). *Alevî-Bektaşî İnançlarının İslâm Öncesi Temelleri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ocak, A. Y. (2009). Tarihsel Terminoloji (Bektaşilik, Kızılbaşlık, Alevilik). *Geçmişten Günümüze Alevi Bektaşî Kültürü*. 14-24, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Ocak, A. Y. (2013). *Türkler, Türkiye ve İslam*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Öztürk, A. (2017). *Çağların İçinde Türk Destanları*. İstanbul: Pozitif Yayınları.
- Öztürk, M. (2015). *Kıssaların Dili*. Ankara: Ankara Okulları Yayınları.
- Şengül, İ. (2002). “Kıssa”. *TDV İslam Ansiklopedisi* C. 25, 498-501. İstanbul: TDV Yayınları.
- Toprak, M. S. (2012). *Talmud ve Hadîs Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. İstanbul: Kabalcı Yayıncılık.
- Tökel, D. A. (2010). “Türklerin Din Algısının Tespitinde Tekke Ruhu, İsrailiyat ve Türk Edebiyatının Yeri”, *Uluslararası Sempozyum Bilim, Ahlak ve Sanat Bağlamında Çağdaş İslam Algıları*, 1-11, Samsun: Canik Kültür Merkezi.
- Türkçe Sözlük* (1998). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türkdoğan, O. (2003). *Türk Tarihinin Sosyolojisi*. İstanbul: Kültür Sanat Yayınları.
- Zehebi, M. H. (2011). *Tefsir ve Hadiste İsrailiyat*. Çev. Enbiya Yıldırım. İstanbul: Rağbet Yayınları.

#### 44. Anlatılarda "kişi" tartışmaları<sup>1</sup>

M. Safa KARATAŞ<sup>2</sup>

**APA:** Karataş, M. S. (2023). Anlatılarda "kişi" tartışmaları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 778-792. DOI: 10.29000/rumelide.1316228.

##### Öz

Anlatılarda kullanılan kişiler farklı kavramlarla adlandırılmıştır. Tip, kahraman, karakter, başkişi, başrol, baş karakter gibi. Mit merkezli anlatı (masal, destan vb.) araştırmalarında kullanılmaya başlanan bu kavramlar tiyatro, roman ve sonrasında sinema çalışmalarında da yer almış ve bugün de konuyla ilgili incelemelerde hemen aynı biçimlerde geçmektedirler. Akademik ve teorik bir konfor sunsalar da bu kavramlar kimi zaman birbirinin devamı olarak kimi zaman farklı anlamlar yüklenerek kullanılmıştır. Bugün görüyoruz ki edebiyat gibi sinema da sosyolojik ve felsefik tartışmanın elverişli alanıdır. Modern yaşamın tüm ayrıntılarıyla ele alındığı filmler birçok tartışmaya kaynak olmaktadır. Modern hayatı kendine alan seçen romanda ise sanatçı, öngörüsünü kullanarak kişilerini sosyokültürel hayatta eylemlerini gerçekleştirenlerden seçmiştir. Sosyal tipleri derinleştirerek roman "tip"leri yaratmışlardır. Bu tipler, kimi zaman "modern kahraman" kimi zaman "moda insan" bazen "yeni insan" bazen de "çağımızın bir kahramanı" olmuştur. Karakter kavramı ise modern romanda daha çok piyes alt yapısıyla tartışılmış ve araştırmacılar karakter kavramını sorgulasalar da kullanmışlardır. Kavramların birbirinden farklı alanlarda kullanılması ve bu alanlara göre yeni anlamlar yüklenmesi söz konusu terimlerin yükünü ağırlaştırmış, çerçevesini muğlaklaştırmıştır. Üç bölümden oluşan bu makalede girişten sonra kişiyle ilgili kavramların farklı alanlarda ne şekilde kullanıldığı farklı başlıklarla ele alınacaktır. Sonuç bölümünde de romanda ve özellikle sinemada söz konusu kavramların yerine başka terimler teklif edilmesinin gerekliliği ve sınırları tartışılacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Anlatı, tip, karakter, kahraman

#### Discussions of "person" in narratives

##### Abstract

The people used in the narratives are named with different concepts. Such as hero, type, character, protagonist, lead/main character, antagonist... Concepts that started to be used in myth-centred narrative (tale, epic, etc.) research; It is still discussed in theatre, novel and cinema studies today. These concepts are sometimes used as a continuation of each other, sometimes with different meanings. Today, we see that cinema, like literature, is a favourable field for sociological and philosophical discussion. Films that deal with modern life in all its details are the source of many discussions. In the novel, which chooses modern life as its field, the artist, using his foresight, chooses his characters from those who perform their actions in sociocultural life. They created novel "types" by deepening social types. These types have sometimes been "modern heroes", sometimes "fashionable people", sometimes "new people" and sometimes "a hero of our age". The concept of

<sup>1</sup> 1990 Sonrası Türk Sinemasında Tipler başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.  
<sup>2</sup> Arş. Gör., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Radyo, Televizyon ve Sinema Bölümü, (Sivas, Türkiye), karatas.ms@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1088-7181 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.03.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316228]

character, on the other hand, has been discussed in the modern novel mostly with the substructure of plays and researchers have used the concept of character even though they questioned it. The use of concepts in different fields and thus gaining new meanings has made the burden of the terms heavier and their framework ambiguous. The study will create a compilation of how these concepts are used in different fields. In the conclusion part, it will be presented suggestion that other terms should be put forward instead of these concepts in the novel and especially in the cinema.

**Keywords:** Narrative, type, character, hero

## 1. Giriş

*“Sanat, gerçeğin kullanıma sokulmasıdır.*

*Sanat, hakikati ortaya çıkarır.”*

M. Heidegger

Aristo *Poetika*'nın hemen başında sanatın (şiirin) konusu (öykü/mythos) olması gerektiğini söyler (1987: 11). Aristo'ya göre eylemin taklidi öyküdür (mythos) ve Aristo, öyküyü olay örgüsü, karakteri de eylemi gerçekleştiren ve ona yorulan özellikleri kendisinde barındıran kişiler olarak görür ve buradan da meşhur tragedyanın altı ögesini çıkarır: öykü (mythos), karakter, dil, düşünce, dekorasyon ve müzik (1987: 23). Aslında bu temel ögeler kurgusal anlatının (şiir, roman, resim, heykel, öykü, sinema, oyun, sitcom vs.) özüne ilişkin de ilkel otopsidir. Çünkü Aristo (1987) dil ve müziği taklit araçları olarak (diğer sanatlar için kamera, taş, kelime vesaire diyebiliriz) dekorasyonu taklit tarzı olarak (üslup, yaklaşım, renkli film, natürmort gibi düşünebiliriz) öykü, karakter ve düşünceyi ise taklit nesnelere olarak tanımlar. Aristo'nun “taklit nesnelere” tanımı göz önünde bulundurularak, sanat eseri, öykü üzerinden, karakter üzerinden ya da düşünce üzerinden ilerleyen bir anlatı gibi yorumlanabilir. Fakat bunun haricinde Aristo, eserinin ilerleyen kısımlarında öyküsü olmayan anlatının mümkün olamayacağını söyleyerek, sanat eserinde öykünün “taklit nesnesi” haricinde olmazsa olmazlığının altını çizmektedir. Bu doğrultuda yapısal kuramı kendine merkez alan Chatman (2009: 17) da Aristo'yu anarak anlatının merkezine “öykü”yü yerleştirir. Sanat eserinin merkezinde yer alan öykü gibi bu öykünün taşıyıcısı olan kişiler de anlatı türlerinde ele alınmış ve eylemleri, yolculukları, ilişkileri, monolog ve diyalogları bağlamında tahlil ve analizlerle çalışmalara ilham olmuşlardır. Anlatı alanında ve kişi merkezli gerçekleştirilen çalışmalarda kullanılan kavramlar; mit merkezli anlatılardan itibaren kullanılan, tiyatroya ardından romana ve son olarak sinemaya aktarılan tip, karakter ve kahramandır.

Çalışma, mit merkezli anlatılarda yer alan kişilerden yola çıkarak modern romana kadar kullanılan kişi terimleri üzerinde duracaktır. Masal, destan, halk hikayesi, trajedi, komedi ve roman türlerinde tip, karakter, kahraman gibi terimlerin ne şekilde kullanıldığı üzerinde durularak modern romana ve sinemaya miras kalan kavramların anlam çerçevesi incelenecektir.

Çalışmada, literatürde yer alan anlatıdaki kişi yaklaşımları ele alınarak kronolojik olarak ve tür bağlamında anlatıda kişi tartışması yapılacaktır. Modern romanın devraldığı kişi terimlerinin anlam coğrafyası belirlenerek anlatının yeni imkânları gibi yeni kişi terimlerine ihtiyaç duyulduğu ileri sürülecektir. Modern sinemanın ilkel anlatıdan bu yana kullanılan kişi terimleriyle açıklanamayacağı gibi modern romandaki kişilerin de klasik anlatının kişileri olan tip, karakter ve kahramandan farklı olduğu iddia edilecektir.

## 2. Mit merkezli (masal, destan, halk hikâyesi) kişiler

Mit (myth) kavramı, geçmişten bugüne anlatı kavramıyla ilişkilendirilmiştir. Klasik anlatının da çağdaş anlatının da önemli referans alanlarından biri mittir. Mit, sembolik anlatı olarak kültürle bağıntılıdır<sup>3</sup> ki buna dinsel arka planı da eklemek yerinde olacaktır. Campbell'ın (2007: 24) da vurguladığı gibi mitler, "insanın ruhani potansiyellerine giden ipuçlarıdır", insanın kendine dönebileceğini öğretir ve "sembollerin mesajını iletir." Kişinin kendi kendini ölçmesi, evrenin anlamına dair sorgusu ve dinsel arka plan mitin masalla bağımlıdır. Aynı zamanda efsaneye, destana, halk hikâyesine kapı aralanır. Mit kaynağından çıkan bir başka kaynak ise şiire, tiyatroya, romana ve sinemaya doğru ilerler, bu alanları besler. Bu bakımdan mit bir türden (genre) ziyade temel, ilksel etken olarak anlatıda karşımıza çıkar. Dolayısıyla anlatı ve anlatma da mitik (mythical) olanın içinden çıkma eylemidir. Mitik olan anlatılması gereken, ilksel imgenin hazırlayıcısı olandır. Sanatlıdır, anlatı teknikleriyle edebileştirilmiştir. Mitik anlatı, gerek imgeleri gerekse yapısal ve geri dönüşlülük bağlamı kuruluş ilkesiyle bu temelden yükselir. Özetle sembollerin, imgelerin, telmihlerin yer aldığı mitik anlatı sanatın köküdür diyebiliriz.

Mitteki dramatik yapı "bireysel deneyime dayanan soyutlamaya elverişli, metafizik bir tutumu değil müşterek ve kolektif bir deneyimi somutlaştırır; bu deneyim hem metafizik hem de toplumsaldır" (Williams, 2018: 43). Kültürle ve dini ritüellerle ilgili olan mit, temel anlatı malzemesidir. Kutsal metinlerin de anlatının temelinde yer aldığı söylememiz tuhaf değildir. Anlatıda "en eski vahiy ve örnek alınacak model" (Eliade, 2001:11) olarak da terminolojide bir açığı doldurur. Kutsal metinlerdeki anlatının gücü yine sanatsal anlatıya yol açmıştır.

Masalların kökenine dair birçok araştırma yapılmış ve sonucunda belli başlı temeller belirlenmişse de halen masalın çıkış noktaları tartışılmaktadır. Birbirinden farklı bilimsel iz sürmeler gerçekleştirilse de masalların mitle olan bağlantısı reddedilebilmiş değildir.<sup>4</sup> Masallar zamansızlığı ile tarih öncesine sırtını dayamakta, beslendiği kültür ile etnografik mayayı içinde bulundurmakta ve söyleyişi ile mitik derinliği hissettirmektedir.

Masal tipleri, temellerindeki "mitik aura"ya bağlı olarak farklı metinlerde tekrar eden "kişi"ler olduklarından tekrarın biçimini anlamak isteyen araştırmacılar tarafından tasniflenmişlerdir. Masal araştırmalarında böyle tasnifler sonucunda oluşmuş rasyonel bir dizime dayalı formül ve indeksler dikkat çeker. Bu tip çalışmaların en bilindiklerinden birini hazırlamış Propp'a göre (2001: 39) "kişi"lerin işlevleri vardır ve bu işlevler masalın içeriğini belirler. Kişiler yaptıklarıyla masalda bir amaca hizmet eder, genellikle tekrar eder. Kahraman haricindeki bu kişiler aslında romanda ve tiyatrodaki hâlen kullanılagelen "tip"leri işaret eder. Kahramanın macerasında, onun "öykü"sünün ilerleyişinde yer alırlar ve görevlerini yerine getirirler. Masal akışında isimleri, unvanları, yaşadığı yerleri değişse de "kişi"ler masallarda yaptıklarıyla masala ve masalın kurgusuna katkı sağlarlar. Bu kişilerin haricinde kahramanın da bir "tip" olduğunun altını çizebiliriz. Yine Propp (2001) eserinde kahramanın eylemlerinin bir dökümünü çıkarmıştır. Buna göre kahramandan da beklenen eylemler vardır. "Öykü"nin ilerleyişinin içerisinde kahraman tıpkı diğer kişiler gibi (fakat farklı olarak versiyonlarla)

<sup>3</sup> <https://www.britannica.com/topic/myth>

<sup>4</sup> Saim Sakaoğlu, *Masal Araştırmaları* (2016) adlı çalışmasında masalın kökenlerine dair birçok ekolü ve bu ekollerin görüşlerini açıklamıştır. G. Huet, S. Thompson, G. Grimm gibi masal alanında çalışmalarıyla bilinen pek çok araştırmacının fikirleri de masalın birçok kaynağı olabileceği yönündedir.



belirli durumlarda belirli tepkileri verir. Çünkü yine Propp’a göre masalarda otuz bir farklı şekilde “öykü” mevcuttur. Dolayısıyla da kahraman bu çeşitlilik ekseninde eylemlerini ortaya koyar.

Toplumun içinde yer alan ve “tipik” davranışlarından dolayı “tip” adını alan masal kişisi gibi kahramanın da “tipik” eylemleri vardır masalda. Masal kişinin bu “tipik”liği aynı zamanda masalların sınıflanmasına da katkı sağlamıştır. Hatta Luthi’ye göre (1997: 73) Avrupa masallarında tekrar eden kahraman isimlerinin (Hans, Ivan vb.) kullanılması bu kahramanların o ülkenin kahramanı olduğuna vurgu yapar, ülkeyi temsil eder, yani “tipik”tir.

Örneğin Keloğlan yalnızca Keloğlan masallarının bilinirliğini sağlamamış, aynı tip bu işlevi nedeniyle bir kategori de oluşturmuştur. Bu nedenle Keloğlan’ın eylemleri belirgindir. Keloğlan Türk coğrafyası içinde kültürle beraber Türkleşmiştir. Benzer eylemleri yapabilecek başka masal tipleri de olabilir ki bu ülkeye göre değişir ve adlandırılır. Keloğlan’ın, çeşitli durumlarda vereceği tepkiler önceden bilinir. Örneğin Keloğlan’ın tipikliği, fiziksel güç gerektiren bir yarışma esnasında bir kurnazlık yapabileceğini önceden bilmemizdir. Bu noktada mit merkezli olan masal anlatısının tiplerinin de mitik özellikler taşıdığını ve aynı zamanda arketip vasıfları bünyesinde barındırdığını bilmemiz gerekiyor. Arketip meselesini ileride detaylıca açıklayacağız.

Masallardaki tipler kültürün içinden çıkmış ve kendi macerasını yaşarken destan tipleri biraz daha farklı özellikler göstermektedir. Yine destan tipleri de mit merkezlidir; ama masal tipinde olduğu gibi yalnızca kendi serüveni söz konusu değildir.

Masallar içerikleri ve tipleri ile mitik iseler de mitin toplumsal tarafını es geçmektedir. Yukarıda belirtildiği gibi masal tipi kendi macerası içinde (âşık olmak, aşka ulaşmak, evlenmek, bir büyüye erişmek, zengin olmak, iktidar sahibi olmak vesaire) iken destan tipi öncelikli olarak toplumsal olanla ilgilidir.

“Mythos söylenen sözün, anlatılan öykünün içeriği ise, epos da onun doğal olarak aldığı ölçülü, süslü ve dengeli biçimdir.” der Azra Erhat (1996) *Mitoloji Sözlüğü*’nün önsözünde. Epos, Yunan dilinden çıkarak tüm dünyaya yayılan “epik anlatı”dır. Destanın özüdür.

Destanlar, yani bu mitik, epik anlatılar genellikle bir milletle ilişkilendirilir. Türk destanları, Fin destanları, Yunan destanları gibi. Çünkü destanlar bir toplumun içinden çıkar ve o toplumu ilgilendirirler. Mitoloji çalışmalarına da bakıldığında benzer milli tasniflemeler görülecektir. Milletlerin mitolojileri incelendiğinde bazı mitolojik imgeler ve simgeler dikkati çeker: Türk mitolojisinde ağaç, Yunan mitolojisinde baykuş gibi... Bunların destanlarda da kullanıldığına şahit oluruz.

Destanlar, milletlerin dini, siyasi ve edebi varlıkları üzerinden bir dil kurarak yine toplumun karşılaştığı koşullarda (savaş, kutlama, tören, göç gibi) eylemlerine yön vermeyle birlikte gelecek kuşağa da bir miras ve umut bırakmaktadır. Bu miras ise bir “kahraman” eliyle korunur. Çünkü “Epik kahraman asla birey değildir. Geleneksel bir düşünceye göre, epiğin izleğini kişisel bir yazgı değil topluluğun yazgısı oluşturur.” (Lukacs, 2019: 73-74)

“Kahraman”, “hero” kelimesinin dilimizdeki karşılığıdır. Türkçedeki gündelik dil kullanımları bağlamında yavanlaşmış ve “olağanüstülüğü”nü kaybetmiştir. Destandaki “hero” tanrıyla irtibatlıdır ve gücünü buradan alır. Dilde zaman içerisinde bazı kavramlar eskir, bazılarının anlamı bozulur, bazıları unutulur. Kahraman da bir anlatı kişisi ve özellikleri dışında birçok farklı anlama yorulacak şekilde dilimizde kullanılmaktadır. Bununla birlikte bu çalışmada epik anlatının “kişi”si olarak

kullanılmaktadır. Ayrıca romanda ve sinemada kullanımına aşına olduğumuz bu terimin kökü de bu epik anlatının içinde yer almaktadır. Bir sonraki bölümde yine kahramanın farklı türlerdeki anlamlanması üzerinde durulacak ve bu kargaşa bir kez daha göz önüne getirilecektir.

Lord Raglan, *The Hero: A Study in Tradition, Myth and Drama* (1949) adlı çalışmasında anlatı temelinden yola çıkar. Yerel geleneklerden başlayarak yerel kahramanlara ardından daha çok bilinen kahramana doğru bir yelpaze açar. Raglan'ın amacı bu geleneksel anlatıların tamamen mitle ve dini ritüelle ilgili olduğunu açıklamaktır. Düşünürü göre mitle ve dinle ilişkili anlatı gerçeklikle bağdaştırılmaz ve mitik anlatı kişisi bir kahramandır. Bu kahramanı da Robin Hood'dan Musa Peygambere kadar çeşitlendirip kahramanların tipik özelliklerini çıkarır. Dolayısıyla Raglan'a göre kahramanlar da tipiktir. Bu sebeple eylemleri yine yukarıda bahsettiğimiz gibi öngörülebilir. Bunun için bir de kahraman kalıbı hazırlamış ve bilinen kahramanları (Oedipus, King Arthur vb...) puanlamıştır.<sup>5</sup>

Raglan, mitik kahramanı uydurulan tarih (pseudo history<sup>6</sup>) ekseninde değerlendirir ve bunun gerçek olma ihtimalinin olmadığını vurgular. Bir de tarihe mal olmuş kişilerin kahramanlaştığı anlatılar vardır. Kral IV. Henry örneğini verir burada ve Shakespeare'e gönderme yapar. Ardından da dramatik anlatı yani tiyatroya geçer ve burada "kahraman" terimini bırakarak "karakter"i kullanmaya başlar.

Campbell, (2010: 49-50) mit merkezli kahramanlardan şu şekilde bahseder: "Tipik olarak peri masalının kahramanı kendi bölgesine ait, mikrokozmetik, mitin kahramanı ise dünya tarihine ait, makrokozmetik bir zafer elde eder, ilki -sıradışı güçlerin ustası haline gelen en genç ya da küçümsenmiş çocuk - kişisel zorbalılarına karşı üstünlük elde ederken, ikincisi macerasından geriye bir bütün olarak toplumunun yenilenme araçlarını getirir. İmparator Huang Ti, Musa ya da Aztekli Tezkatlipoka gibi kabilesel ya da yerel kahramanlar tek bir halka lütüflerini sunarlar; evrensel kahramanlar -Muhammed, İsa, Gautama Buddha bütün dünya için bir mesaj getirir." Kahramanın ortaya çıkışının anlam temelinde mitik öğeler mevcutsa da ve yine destan kahramanları "tipik"se de masal kişilerinden daha üstündür. Birçok eksiklikten azadedir ki bu da tanrıyla bağlantılıdır. Carlyle (2004) "kahraman" fikri üzerine kurduğu çalışmasında özellikle tanrıyla bağlantılı kahramanları ön plana çıkarır. Mitolojik Odin ile başlattığı kahraman incelemelerinde tarihi kahramanları daha çok eksenine alarak (Hz. Muhammed, Dante, Luther, Napolyon gibi) kahramanları tanrı olarak, peygamber olarak, şair olarak, din adamı olarak, edebiyatçı olarak, kral olarak sınıflandırır. Hepsinin ortak özelliği ise seçilmiş olmaları, çıktığı toplum içinde farklı özelliklere sahip olmaları, topluma yön vermeleri ve idealleri uğruna savaşmalarıdır. Burada da kahraman öyküsel bir döngünün içindedir. Her biri mit temelli kahraman olmasa da Campbell'in (2010) haritasını çıkarttığı "kahraman"ın yolculuğu içerisinde yer alırlar.

Epik anlatının "kahraman"ın yanında ve/veya karşısında yer alan diğer tipler de yine maceranın akışına uygun olarak, öykünün gerektirdiği eylemleri gerçekleştirirler. Kahramanın belirlenmiş bir biyografisi vardır, ailesi ve etrafındaki hayvanlar dâhil belirli amaçlarla yanındadır (Miller, 2000: 72). Kahramanın annesi, babası (anne, baba tipi olarak) bile formülize edilmiştir.<sup>7</sup> Kahraman, macerasının başlaması için "haberci" ile karşılaşır. Bu tip anlatıda sadece kahramanı serüvene çıkarmak için bulunur. Kahramanın düşmanı her koşulda kötüdür. Kahramanın âşık olduğu kadının öyküdeki konumu ve eylemleri ya da "bilge" kahramanın karşısına çıkışları hep belirli amaçlar doğrultusundadır. Çünkü "Destan şahısları,

<sup>5</sup> Raglan'ın kahraman kalıbının 22 maddelik içeriği ve kahramanlara uyguladığı puanlamayı da içeren ayrıntılı bilgi için bkz: (1949: 177-190)

<sup>6</sup> Pseudo history, edebi gerçeklikle ilgilidir; mitler, masallar, hikâyeler kısacası edebiyat içerisinde türetilmiş bir tarihtir. Bu sebeple pseudo history için "uydurulan tarih" tabirini kullanmayı tercih ettik.

<sup>7</sup> Raglan, *The Hero* (1949: 178) adlı çalışmasında kahramanın ailesini de tipikleştirmiştir: "Kahramanın annesi saraydan bir bakiredir. Babası bir kral ya da bir hükümdardır." gibi.

daha doğrusu, tipleri, tek boyutludur. Genellikle içlerinde buldukları toplumun insanlarına göre iri cüsseli, ürkütücü, ama güzel çizilirler. İlâhlaştırılırlar. Destanlarda idealleştirme esastır” (Kaya, 2004: 44). Burada idealize edilmekten kasıt da “öykü”nün akışı içerisinde tiplerin pürüzlerinin yok edilmesi ve gerektiği gibi olmasıdır.

Kahramanın tüm bu yapıp etmeleri Campbell’in (1994: 14) sıraladığı mitolojinin işlevleriyle paraleldir: uyuyan bilincin uyanması ve evreni ürpertici ve bağlayıcı olarak kavraması, bilincin kendini besleyen kaynakların gücüne inandırılması ve ahlaki düzenin savunulması.

### 3. Tiyatro merkezli kişiler

*“Ben böyle değildim yaşarken oldum*

*Bu kötü kaderi sonradan buldum”*

Ali Tekintüre

Görüldüğü gibi mit merkezli tipler araştırmacıların tam anlamıyla ortak görüş belirttiği bir kavram değildir. Tip, şahsiyet, kahraman en çok kullanılan terimlerdir. Mitik anlatının ürettiği kişiler masal, destan, halk hikâyesi gibi türlerde görüldüğü gibi romanda, tiyatrodan ve sinemada da karşımıza çıkmaktadır. Aynı kavramlar üzerine yapılan birçok tür çalışmaları kavramları sonsuz bir gönderme halesiyle çerçevelemiştir. Bu sebeple de kavram ve anlam kargaşası yaşanmaktadır.

Aristo, *Poetika* (1987) adlı eserinde sanatçıları (şair, ressam) taklit ekseninde değerlendirir. Aristo’ya göre (1987: 13) eylemde bulunanlar iyi ve kötü olarak ikiye ayrılabilir; sanatçılar da ortalama insandan daha iyi veya daha kötü olanı taklit eder; lakin bazen de doğrudan ortalama insanı taklit eder. Aristo’nun bu yaklaşımı bugün bize “kişi”lerin sanat eserinde nasıl kullanıldığına dair büyük ipuçları sunmaktadır.

Aristo’nun karakteri açıklarken kullandığı “istem yönü” karakterin yaptığı işleri tanımlar, bununla birlikte “uygunluk” dediği karakterin davranışlarının yönünü, “benzeyiş” karakterin öyküdeki taklidini, “tutarlılık” ise öyküdeki serüveninin sürekliliğini işaret etmektedir (1987: 42-43). Aristo, belli özellikteki belli karakterden belli konuşmalar ve eylemler bekler (1987: 44). Aslında bu “tipik” olandır ve tipik olanın öykünün çözümlenmesine katkı sağlayacağını vurgular. Karakterin öykünün çözümlenmesindeki durumu klasik anlatı noktasında önemlidir. Aristo bu bağlamda tragedya karakterinin “ortalama insan”dan ayrıldığı çünkü buradaki taklidin daha “iyi” olduğunu vurgular. Ressamın, bir portre resminde gerçeğinden daha “iyi” çizdiğini yani “idealleştirdiği”ni söyler. Bu aslında bugün kullanılan, yukarıda da üzerinde durduğumuz “kahraman” özelliklerini akla getirir, idealize edilmiş bir gerçeklik içerisindeki kurgu kişilerini hatırlatmaktadır.

Günümüz tiyatro sanatının çıkış noktası kadim tragedyadır. Tragedya da mitle doğrudan bağlantılıdır. “Tragedyanın yaratıcı enerjisi ve gerilimi, mitik-tarihsel eylemleri şimdiki zamanda deneyimlenen tekil, dramatik bir eyleme dönüştüren bu benzersiz süreçte yatar” (Williams, 2018: 42). Trajik anlatının bu gücü hâlen etkisini sürdürmektedir. “Trajik kahraman/karakter”in<sup>8</sup> hikâyesi hem romanda hem de sinemada devam etmiştir. Trajik kahraman, ülkemizde roman türünde de sinemanın ilk üretimlerinden itibaren sinemada da vazgeçilmez olmuştur. Özellikle Yeşilçam döneminde trajik olanın, trajik kahramanın en bayağı yorumlanışları melodram türünü ve arabesk şarkıcıların filmlerini ortaya çıkarmış, halk nezdinde büyük yankı uyandırmıştır. Tragedyanın serüveninde “yüksek insanların”

<sup>8</sup> Metinlerde trajik kahraman da trajik karakter de kullanılmaktadır. Karakterin çağrıştırdığı bütün anlamlar kahramanın muhtevasında çözüldüğü için, bu kısımda trajik kahraman ifadesi kullanılacaktır/tercih edilecektir.

mahvoluşu modernleştiğe sıradan insanın düşüşüne evrilmiştir. Aristo'nun karakter tanımlamaları trajik olana içkindir. Trajik kahraman Williams'ın (2018: 48) deyimiyle "kapsayıcı ve temsili bir öneme sahiptir."

Trajik kahramanın dünyası bugünün dünyasından oldukça farklıdır. Toplumla ilişkisi yoktur. Toplumdan ziyade kendiliği ön plandadır. Trajik kahraman yalnızdır. "Çünkü yazgısıyla kendini gerçekleştiren ruhun yıldızlar arasında kardeşleri olsa bile yeryüzünde dünyevi bir dostu yoktur" (Lukacs, 2019: 53). Bu yalnızlığı mücadelesini şekillendirir. Trajik kahraman verdiği savaşla var olur. Bilinen tüm trajik kahramanlar galip gelemeyeceği bir harbin içinde oradan oraya sürüklenmektedirler. Çünkü Williams'ın deyimiyle; "Trajedinin en yaygın tanımı kahramanın en sonunda yok olduğu bir aksiyona dayanır" (2018: 91). Trajik kahraman, büyük ülküsü ve fiiliyatını taçlandırarak ölümüyle trajik olur.

Trajik kahramanın acısı kendisiyle ilgili değildir. Troya savaşına giden Agamemnon kızı İfigenia'yı tanrılara kurban ederek halkı için kahramanlık yaptığında bu aksiyonun karşısında "eylemi sadece görünüşte yerine getirince, yeryüzünde onların ızdırabı için merhamet, cesur hareketleri için takdir gözyaşları dökmeyen tek asil ruh bile asla olmayacak"tır (Kierkegaard, 2014: 83). Çünkü "trajik kahramanın gözyaşlarına ihtiyacı vardır ve gözyaşı bekler" ve "trajik kahramanın cesaret eylemi belli bir zaman dilimde olup bitmiştir" der Kierkegaard (2014: 85); oysa İbrahim "absürt"le ilişkilidir, ona göre. Çünkü Kierkegaard'a göre (2014:84) İbrahim'in fiili "ne bir halkı kurtarmak, ne devlet fikrini korumak, ne de kızgın tanrıların gönlünü almak"la ilgilidir. "Absürdün gücüne inanıyordu çünkü beşeri hesaplar burada söz konusu olamazdı, ve bir şeyi bir kez buyuran Tanrının bir an sonra buyruğu geri çekmesi gerçekten absürttü" (Kierkegaard, 2014: 55). İbrahim, absürt olana iman eder ve bu akla başka bir absürdü getirir: Sisyphos'u ve onun yorumunu.

Sisyphos'un tanrılar tarafından cezalandırılması, bu cezanın ise bir kayayı tekraren bir dağın zirvesine çıkarması; bitmeyecek bir iş olarak, bitmeyecek bir ceza olarak, bitmeyecek bir çaba olarak, bitmeyecek bir yaşam olarak absürt olarak nitelenebilir ki Camus (1988: 132) de Sisyphos'u "tutkularıyla olduğu kadar sıkıntısıyla da absürttür" şeklinde nitelendirir. Ancak bu ceza altında Sisyphos absürt kahraman olsa da bilinçlilik durumlarında trajik kahramana dönüşür. Çünkü "Sisyphos, düşkün durumunun bütün enginliğini bilir; inişi sırasında bunu düşünür. Bunalımını oluşturan açık görüşlülük, aynı zamanda yengisini de tüketir" (Camus, 1988: 133). Absürtlüğü olduğu kadar trajikliğiyle de anlatı evreninde çokça kullanılan, yorumlanan, üzerine düşünülen bir karakter olarak yer almaktadır.

Tragedyanın devamı olan modern tiyatro genetiğinde yer alan bu trajik karakterler ve türevleri büyük bir mirastır. Bu miras karakterizasyonla estetik hale getirilmiş ve varyasyonları çoğalmıştır.

Egri, her nesnenin üç boyutu olduğunu söylemekte (derinlik, yükseklik, genişlik) ve insanın bu üç boyuta ek fizyolojik, sosyolojik, psikolojik boyutunun da bulunduğunu belirtmektedir (1982: 52). Egri, bu noktada bir nevi modellemeden bahseder. Hacimsel ve içeriksel modelleme sonucu tiyatrodaki "karakter" ortaya çıkar. "Characteristic" (karakteristik) ve "personality" (kişilik) ile birlikte bir model oluşturulur. Bunun nedeni yine Yunan tragedyasında aranmalıdır. Komedi ve tragedyada da "öykü" akışı itibarıyla karaktere alan yaratır ya da daraltır. Bu alan içerisinde kişinin eylemleri merkezi karakteridir, dolayısıyla "karakter" dediğimiz tiyatro kişisi karakteriyle vardır. Eylemlerinin niçini ve neliği burada yatmaktadır. Modelleme hem onun fizyolojisi (uzun, kısa, engelli, güzel vs...) hem çevresi (ailesi,

<sup>9</sup> Tahsin Yücel çevirisinde Camus'nün meşhur "absürt" yorumları "uyumsuz" kavramıyla karşılaşırsa da "absürt"ün anlam yoğunluğunun "uyumsuz"da bulunmadığı için absürdü kullanmayı tercih ettik.

okuduğu okul, arkadaşları dolayısıyla sosyal hayatı) ve bu sosyolojik, fizyolojik varlıklarla bir çıktı verir, ki bu da psikolojiyle ilgilidir.<sup>10</sup> Bu, insanın gündelik durumudur. Karakter bir anlatı “kişi”sinden ziyade insan olma durumuyla ilgilidir. Bu karakterlerin derinlikleriyle, çok boyutluluklarıyla oyun karakterleri olduklarını buradan da romana geçtiğini izleyebiliriz.

Nutku'ya göre (2001: 181) “tiyatro gerçeği yaşam gerçeği değildir. Tiyatronun gerçekliği yansıtma görevine karşın, onu kendi tiyatral özelliklerine ve kurallarına göre yansıttığını bir kez daha anımsamamız gerekir.” Yani sahne bir “öykü”nün gösterileceği yerdir ve bununla ilgili dekor gibi tiyatro kişilerine de müdahale gerekir. Bu sebeple “Oyun yazarı, yarattığı kişileri ve bu kişilerin özelliklerini, isteklerini ve duygularını o kadar belirgin bir biçimde işlemelidir ki, seyirci, o anda verilenlerle bu karakterleri anlayabilsin.” Sahneye konan eser gibi bu eseri izleyiciye aktaran kişiler de sanatçı tarafından bir forma sokulmalıdır.

Aristo sanatçıyı “biçim verici” olarak görür ve ona göre sanatçı “betimleyici”, “taklitçidir”. Aristo, sanatçı nesnelere nasıl idiyeler ya da nesnelere mythoslara yahut insanların inançlarına göre nasılsalar; yahut da nesnelere nasıl olmaları gerekiyorsa o şekilde betimlemeli, der (1987: 76). Yani nesnelere, sanatçının ürettiği sanat eserinde ya aslına uygun olarak ya öyküye uygun olarak ya da mite uygun olarak betimlenmelidir. Aristo'nun bu öngörüsü bugün sanat kronolojisi içerisinde klasisizm, natüralizm, realizm ve modernizm gibi kavramlarla türlü şekillerde tartışılmaktadır. Sanatçı, yorumladığı “şey”i aktarırken çoğu zaman kişileri kullanmaktadır. Yorumu görünür kılmak ya da yorumun muhatabına seçenek sunmak için. Özellikle tiyatrodaki muhatap olan izleyici kişilerin performanslarıyla sanat eserini özümser. Tiyatroda çoğunlukla bu kişiler tip ve/veya karakter olarak adlandırılmaktadır.

Raglan, tiyatro oyunlarında karakterlerden bahsederken; karakterizasyonun ve bunun sahnedeki yansımalarının altını çizer ve tarihsel bir kahramanın ya da gerçek hayattan bir kişinin sahneye aktarılırken drama uygun olarak yeniden yorumlandığını, karakterin vurgulanarak, abartılarak, ilgi çekici hâle getirilerek gerçek hayattan uzaklaştığını belirtir (1949: 224-226).

Tragedyadan gelen ve bugün oyun, piyes dediğimiz türde karşımıza çıkan kişilerin ilki olan “karakter” gibi yine tragedyadan itibaren kullanılan “tip” de bu sahne sanatında kullanılmıştır. Tiyatro sanatında tip, “bilinen kalıplara göre işlenen oyun kişilerini kapsar. Bunlarda hiçbir psikolojik ayrıntı yoktur; birtakım sıfat kalıplarıyla (sarhoş, cimri, saldırgan, böbürlenen, vb) saptandığından fiziksel hareketler açısından geliştirilen oyun kişileri”dir (Nutku, 2001: 182).

Bu noktada mit merkezli “tip” kullanımının tiyatro sanatında da devam ettiğini görmekteyiz. Tip, karakterin (mitik anlatıdaki kahraman gibi) öyküsünde belirli görevleri yerine getirmek için bulunmaktadır. Tip, tiyatro sanatında sahnelenişe göre (komedide mesela) öykünün güldürü ögesi (cimrilik yapan, kaba saba konuşan bir tipi düşünelim) olduğu gibi bazen de (bir tragedyada mesela) kötülüğün temsili (katil, hain, dolandırıcı tipi düşünelim) olabilmektedir. Bu minvalde saldırgan bir tipe, saldırgan karakterin arasındaki en büyük fark, tipteki saldırganlığın genel bir kalıp olarak (yukarıda belirttiğimiz gibi), karakterdeki saldırganlığın ise özel ayrıntılarıyla verilmesinde ortaya çıkmaktadır; yani “Moliere'in *Cimri*'si kendine özgü bir karakter; kendine özgü nitelikleri ve özel davranışları olan dramatik kişiliktir. Öbür yanda, Orta Oyunu'ndaki Yahudi tipinin ise hiç değişmeyen bir cimri kalıbı ve para konusundaki olayları değişmeyen tepkisi vardır.” (Nutku, 2001: 182-183).

<sup>10</sup> Lajos Egri, *Piyas Yazma Sanatı* adlı çalışmasında karakterlere ayırdığı bölümünde üç boyutlu karakter yapısını detaylı bir şekilde ortaya koyar. Üç boyutu 26 maddeyle karakterin yapısı ve özellikleri hakkında etraflıca bilgi edinmesi ve yapısını üzerine kurması gereken noktaları göstermektedir. Bkz. 55-57.

Tiyatro çalışmalarında tip ve karakter bu şekilde ayrılırken başka sorular akla gelmektedir. O yıllarda Fransa'da burjuva sınıfının mal ve mülk üzerine olan tutkusu acaba *Cimri*'nin ortaya çıkışında etkin olmuş olamaz mı? Moda bir insan olarak bir burjuvanın bir yönünün işlendiği öykü değil midir *Cimri*? Moliere'in kendi ailesi gibi (zengin bir burjuva ailesinin çocuğu olarak) bir ailenin sahneye uyarlanmış hâli olamaz mı? Tüm bunlar aslında mitik anlatının haricinde yaratılan anlatılarda yer alan kişilerin sosyal hayatın içinden geldiğiyle ilişkilidir.

Stanislavski, bir karakterin sahnedeki sunumu üzerinde dururken aristokratın, köylünün ya da askerinin nasıl canlandırılacağıyla ilgili ön kabulleri sıralar. Bu sınıfa mensup (sosyal tipler denebilir) kişilerin, sahnede basmakalıp hareketlerle izleyiciye bir karakter olarak arz edileceğini söyler ve ekler: "bu kişiler yaşamdan alınmışlardır, yaşamda gerçekten de vardılar. Gelgelelim bunlar karakterin ruhunu içermedikleri gibi, bireysellikten yoksundurlar." (2012: 35-37).

Yani tipler de karakterler de yaşamın içindedir. Yaşamın içinden gelen tipi klişe hâle getirmek de bunu karaktere dönüştürerek derinleştirmek de tiyatro eliyle yapılmıştır. Maceranın sahibi, hayatın içinden gelen ve sahnede bütün karakteristik ve kişilik özelliklerinin yansıtıldığı "karakter"dir. Bu kişinin serüveni ilerlerken oyunun içeriğine uygun olarak tipler (klişeler) devreye girmektedir. Bu tanımlamalar ve açıklamalar yeni bir tür olan romana da aktarılmış ve tüm bu kavramlar romanda da tartışılmıştır.

#### 4. Roman merkezli kişiler

*"Romanlarımızı yalnızca  
bütün fazlalıklarından arındırılmış tiplerle ya da hatta salt ilginç  
olsun diye tuhaf, gerçek dışı kişilerle doldurursak, bu hem gerçeğe  
aykırı olur, hem de hiç ilginç olmazdı. Bize kahrırsa yazar sıradanlıklar  
içinde bile ilginç ve yararlı olanı arayıp bulabilmelidir."*

(Dostoyevski, 2010: 536)

Sinemada olduğu gibi romanda da klasik anlatı ve modern anlatı olarak iki temel alan yaratılabilir. Modern roman anlatısında tipler sosyal tiplerle yakından ilişkili iken klasik anlatıdaki tipler daha çok mitiktir. Bu sebeple nasıl romanda karşımıza modernleşme sonrası sosyal tipler çıkıyorsa sinemada da çıkmaktadır. Roman bu sosyal tipleri kimi zaman "karakter" olarak, kimi zaman başkişi olarak, kimi zaman da tip olarak ele alır. Yeni bir tabir kullanmaz. Yüzlerce yıldır içinde türlü anlamlar barındıran kavramları kullanmaya devam eder.

Romanda ve tiyatrodaki yukarıda tartışılan ve tam sınırları belirlenmeyen tip, şahsiyet, kahraman mevcut olmakla birlikte tiyatro sanatından aktarılan "karakter" de eklenmiştir. Mit ve tiyatro temelli olan tip, kahraman, karakter; bir arka planı, kalıpları olan terimlerdir. Masal, destan, efsane, tiyatrodaki kullanılan kavramların başka türlere geçmesi ve bu terimlerle tartışmalar yapıp düşünceler üretilmesi birtakım sorunlar doğurmuştur.

Aktulum (2014: 289), "Mimetik ürünler (tiyatro, roman, sinema) özel ya da toplumsal imgelemin temel çekirdekleridir. Özellikle televizyonda gerçek ya da kurgusal öykülerin yayımlanmasıyla mitik anlatı ya da hikâye, masal anlatma geleneği ortadan kalkmış ya da alabildiğine azalmıştır." derken sezdiği mitik anlatının kayboluşu meselesi aslında daha eskiye dayanmaktadır. Mitik anlatı kimi sanatçılarda terk edilmiştir ve bu televizyonun çok öncesine gitmektedir. Bu mitik anlatının terk edilişi modern romanda

apaçık görülmektedir. Mitik anlatı bazı dönemlerde bazı sanatçılarca bırakılsa da bugün romanda, televizyonda ve özellikle sinemada yoğun bir şekilde kullanılmaya devam edilmektedir.

Mitik anlatı, özellikle ortalama ve günün insanının hikâye ihtiyacını karşılayan verimlerde sık sık karşımıza çıkar. Burada önemli olan daha iyiyi ve daha kötüyü göstermektir (Marvel üretimleri mesela); fakat insan, hayatın akışı içerisinde hep iyi ya da hep kötü olamaz. Bununla birlikte budala bir adam da hep budala değildir, âşık bir insan hep Mecnun olarak gezinmez. Sosyal hayat türlü seçenekler barındırır. Gündelik yaşamda kendi özgünlüklerini ve hikâyelerini koruyan insanlar olduğu gibi yapıp ettikleri benzeşen insanlar da mevcuttur. Tiyatroda yaratılan karakterler ve kullanılan tipler bir hikâye kapsamında sahnede stilize edilerek sunulmaktadır. Sanatçının amacı bellidir ve “kişiler” de araçlardan biridir. Romana geldiğimizde ise tiyatro sanatının kullandığı bu terimlerin hemen hemen aynı anlam kapasitesiyle geçtiğini görmekteyiz. Bu anlam havuzuna yeni açıklamalar eklendikçe kavramların yükünün arttığını fark etmekteyiz. Klasik anlatıya sahip romanlarda karşımıza çıkan kişiler kahraman, karakter ve tiplerle karşılanabilmektedir. Modern roman kişileri ise bu doğrusal çizgiyi bozmaktadır.

Boratav (1982: 62), romanı “mukadderatında dünya tablosunun bütününe gören bir devrin epopesi” şeklinde tanımlar. Destandan romana geçişe odaklanır ve roman kişilerine gönderme yaparak roman için “yalnız insan mukadderatını ufkuyla beraber ve şeniyetten (gerçeklik) almak suretiyle yakalar” der. Destan için ise “(her iki destan için) şeniyetin hudutları yoktur” diyerek roman-gerçeklik bağlamının altını çizer. Romanın gerçeklikle ve gerçek hayatla ilişkisi türün ortaya çıkışından itibaren tartışılmıştır.

İlk roman örneklerinden Robinson Crusoe tipik bir burjuvadır. Issız adada dâhi biriktiren, doğaya hükmetmeye çalışan bir kapitalisttir. Robinson çağın görünümüdür. Bunu fark eden yine sanatçıdır ve okura haber vermektedir. Çünkü bir romanda karakter eğer gerçek hayatın dışında ve deneyimlerle paralellik sergilemiyorsa bu kişi yapay kalacaktır (Harvey, 1965: 30). Robinson Crusoe gibi bir burjuva tipi; toplumsal sınıfların eleştirisinden, modernizm ve bireyleşmeye, iktidar ve hegemonyadan, ekonomi politiğe kadar birçok alanda birçok kavram ekseninde ele alınabilmektedir. Bu tipin gücü gündelik hayat içerisindeki çeşitlilikle ve gündelik sorunlarla ilgilenmesiyle açıklanabilmektedir. Gündelik hayat temelli anlatı ile mitik anlatı arasındaki fark roman kişilerini de etkilemektedir.

Balzac, zoolojik türler gibi toplumsal türlerin de var olduğunu altını çizer. *İnsanlık Komedyası*'nın önsözünde; tasarladığı yapıtta bir bakkalın bazen bambaşka bir konumda karşımıza çıkabileceğinden bir kadının hem anne hem de bir sevgili olabileceğinden bahseder. Çağın doğru anlayarak “toplumun yaşadığı belli başlı olayları seçerek homojen birçok karakterin çizgilerinin bir araya getirilmesiyle oluşturulan tipler yaratarak birçok tarihçinin yazmayı unuttuğu tarihi, törelerin tarihini yazmayı” başarabilmiştir (2007: 184-188). Bu başarı toplumsal hayatı okuyabilmekle ve öngörülerde bulunabilmekle mümkün olmuştur. 18. yüzyıl Fransa'sını otopsi masasına yatıran Balzac toplumu tasnif ettiği gibi çok noktada teşhislerde de bulunmuş ve tedaviler de önermiştir. Hauser'e göre (2022: 87) “Stendhal ve Balzac, yeni değişen toplumu tasvir etmeyi kendilerine görev edinirler. Toplumdaki yenilik ve acayiplikleri yansıtmaya amacı, onları natüralizme götürerek sanatsal hakikat anlayışlarını belirler”. Toplumun değişimini ve bu değişim sürecinde olgulara karşı tutumları yazarların bakış açısını belirlemekte ve toplumun içinde odaklanacakları alanları netleştirmektedir. Yazarın yaptığı toplum tasnifleri ve/veya kişi tahlilleri sonrasında gelecek romancılara alan açmıştır. Çünkü toplumun potansiyellerinin farkında olan sanatçı toplumun içinden çıkan sosyal tipleri kullanmaktadır. Balzac'ın anlatısındaki güç döneminin Fransa'sıyla kurduğu bağdadır. Balzac sonrası roman sanatında daha özel sosyal tiplere yer verilmiştir. Hauser'in (2022: 91) deyişiyle Balzac'ın roman kişileri “sosyolojik insanlar”dır.

Forster (2001: 108-119), romanlardaki kişileri yalınkat ve yuvarlak olmak üzere ikiye ayırır. Yalınkattan kastı iki boyutlu olması yuvarlaktan kastı çok boyutluluktur. Yazara göre yalınkat okuru şaşırtmaz bekleneni yapar. Bu noktada yine benzer tanımların yapıldığı tip gelir akla. Tipi karikatürizasyonla, espriyle eşler. Güldürü ögesi olduğunun altını çizer. Öte yandan yuvarlak olarak okuru şaşırtan öngörülme-yen kişidir, bunun için bütün meşhur roman kişilerini sayar (Dostoyevski'nin bütün kişileri der, Savaş ve Barış'ın kişileri, Bovary, Proust'un kişileri vb.). Görüldüğü gibi Forster da başka bir yandan eksikler bırakarak tip ve kişi tanımlamalarına bir yük daha bindirir.

Campbell, Anna Karenina için "modern kahraman" tabirini kullanır. Ne karakter ne de tip der. Kahraman kavramında ısrarcı olmasının nedeni modern romansla tragedyayı ilişkilendirmesindedir. Campbell (2010: 37): "Modern romans, tıpkı eski Yunan tragedyası gibi, günü yaşamak demek olan parçalanmanın sırrını öne çıkarır. Mutlu son, haklı olarak yanlış bir sunum diye aşağılanmaktadır; çünkü dünya, bildiğimiz kadarıyla, gördüğümüz kadarıyla, bir tek son sunar: ölüm" der. Bu noktada "modern" önemli bir sıfattır. Çünkü modernliği deneyimlemiş ve/veya modern olmuş bir "kahraman" mitik anlatının ve tiyatro sanatının kullandığı tipten ve/veya karakterden farklıdır.

Modern edebiyat üzerine Campbell "eski Yunanlarınkinden daha etkili bir tragedyaya sanatı tüm haşmetiyle ortaya çıkar: tanrının yalnız zengin evlerinin değil sıradan evlerin felaketlerine de, kamçılanmış ve acı dolu her bir yüzün felaketlerine de ortak sayıldığı demokrasinin gerçekçi, içten ve değişik ölçülerde ilginç olan bir trajedi." (2010: 39) derken modern kahramanı mitik kahramana bağladığı gibi romanı da tragedyaya bağlar. Burada karşımıza bambaşka bir terimi sunan düşünür, bazı anlamları karşılamayan kavramlar yerine yeni seçenekler üretmektedir. Ayrıca modern hayatın içindeki sosyal tiplerin, kurgu içerisinde yer alabileceğini, mitik ve sonrasında tiyatro sanatında kullanılan kişi terimlerinden farklılaştığını gösterir. Birçok araştırmacının öne sürdüğü efsane, destan, epepe gibi türlerin doğurduğu roman, modernleşmeyle birlikte göbek bağına kesmiştir. Bu yeni anlatı dünyasında güç dengeleri ve serüven akışı, trajiklik, dramatiklik mitik metinlerdeki kalıpların dışına çıkmıştır.

Roman sanatı üzerine birçok fikir üreten ve literatürde en çok atıf alan metinlerin yazarı Lukacs (2019: 94): "Roman Tanrı'nın terk ettiği bir dünyanın epiğidir. Roman kahramanının psikolojisi daimoniktir." der. Düşünür, mitik serüvenin sonlandığını söylese de roman kişisini kahraman olarak görür ve psikolojisini Yunan mitine bağlayarak daimon olarak tanımlar. Lukacs, bazen roman tipi kavramını kullanır (ki bu modernlik hesaba katıldığında modern kahraman gibi roman tipi de yeni ve işlevsel bir kavramdır) bazen de kahraman der, roman kişilerine (2019: 138). "Kahraman bir yandan toplumun hayat biçimlerine boyun eğip onları kabullenerek, öte yandan da kendi içine kapanıp, yalnızca ruhun içinde kavranabilecek içselliği tümüyle kendine saklayarak topluma ayak uydurur." derken sosyokültürel içinde derinliği bulunan bir sosyal varlığı işaret eder. Bu noktada toplum gelişen bir yapı olarak görülmeli ve toplumun içinden çıkanın da devingenliği göz ardı edilmemelidir. Sanatçı öngörü sahibi olarak gelecekte haber vermelidir. Mesela "Dostoyevski'nin yazdıkları roman değildir", "o, yeni dünyaya ait"tir (Lukacs, 2019:153). Dostoyevski, "yeni dünya"yı yaşadığı dünyanın yenileştirmesinin farkına varmasıyla kurgulamıştır. Yeni bir dünyanın gelişiminin habercisidir. Bu yeni dünyada yeni tipler mevcuttur ve her biri Dostoyevski'nin kalemıyla gerçekliğini bulur.

Yeni dünya, sosyal tipler, modern roman gibi etkenler hesaba katılmadığında ise roman kişileri daha çok mitik anlatının ve tiyatronun getirdiği anlamlar çerçevesinde ele alınmaktadır. Örneğin, Tekin (2016: 88-94), tiyatro sanatındaki gibi bir "karakterizasyon"dan bahseder roman kişileri için. Roman yazarının sahneye çıkacak piyes karakteri gibi kişi tasarladığı fikrini başkisi tanımlaması üzerinden açıklar. Başkisi ve kahramanı aynı anlamda kullanılmaktadır. Romandaki tiplere değinen Tekin (2016:



115-118) iki kategori sunar: toplumsal ve psikolojik tipler. Romandaki toplumsal tipleri yaşanılan d6nemlere bağlayarak ideolojiyle ilişkilendirir: alafranga, b6rokrat, memur, eşkıya tipleri gibi... Psikolojik tipleri ise insani eksikliklere ve 6st6nl6klere bağlar: cimri, kısıkanç, zalim, d6zenbaz tipler gibi... Tip romanlarının bir t6r olduğunun altını 7izer. Benzer bir şekilde Yavuz (1977: 113-135) romanda tipler 6zerine durduğu makalelerinde genel olarak “verilmiş” ve “yaşanmış” kavramlarıyla roman kişilerine dair fikirlerini ilerletir ve kahraman, karakter, tip kavramlarını kullanarak net bir tip tartışması yapamaz. Mevcut tip-karakter ayırımını yaşanmış ve verilmiş olarak yapar. Goriot Baba’yı verilmiş, yazarca sınırları 7izilmiş gibi g6sterirken Lermantov’un Pe7orin’i 7ağı yansıttığı i7in yaşanmış olarak 7er7eveler. Yavuz’un atladığı nokta ise Goriot Baba’nın bir tarihin par7ası olduğudur. Balzac’ın da dediği gibi d6nemin bir panoramasıdır *İnsanlık Komedyası*.

Bu tahliller tasniflere dayalı g6r6nmektedir. Sosyolojik ve felsefi temelleri olan sanat eserleri ele alınırken tasnifin yanı sıra tartışmayla beraber tahlil edilmelidir. Anlatıyı barındıran roman ve roman kişileri bir7ok deęiřkене sahiptir.

Roman kişisinin anlatının y6n6ne g6re ve romanın amacına g6re şekillenebileceğini d6ř6nd6ren Belge, bi7imci ve bireyci bir edebiyat anlayışına sahip kimselerin, doğal olarak “karakter”den yana 7ıktıklarını; toplumsal bir edebiyatı savunanların ise bir “tip yaratılmalı” gibi bir g6r6ř6 savunduklarını ileri s6rer. Bunun bir roman 7eşidini savunmak olduğunu iddia eder. Karakterin kendi hayatını yaşayan bir kişi olarak tanımlandığından bahseder ve tipin en doğru şekilde tanımlanması tip ve karakter ayrılığını ve karışıklığını 76zeceğini vurgular (1998: 23). Bu noktada Belge’nin tip 6zerine gitmesi manidardır. 76nk6 sosyal hayat i7inden gelen ve romana kişi olan “tip”lerin tiyatrunun kavramı olan ve karakterizasyonu akla getiren karakterle a7ıklanamayacağı anlaşılmaktadır.

Roman araştırmalarında kullanılan ve kalıplaşmış/ klişeleşmiş roman kişisi i7in kabul edilen “tip” kavramının kullanılması da Belge’ye g6re tartışılmalıdır ve bunun yerine “stereotip” kelimesi, klişeleşmiş roman kişisini anlatacak en iyi kelimedir. 76nk6 “stereotip, yazarın ger7ek anlamda bir insan yaratmadığı, zaten yaratılmış, orta malı olmuş kişileri kopya ederek ortaya 7ıkardığı roman kişisidir” (Belge, 1998: 24). Bu tartışmadan yola 7ıkararak k6y6n delisi bir stereotipken “budala” bir tip olabilmektedir, diyebiliriz. Modern roman stereotipten uzak durmaktadır.

Raskolnikov birey olarak doğmuş belli bir genel kategorinin temsilciliğini kazanarak tip olmuştur (Belge, 1998: 27). Bu sanat7ının 6ng6r6s6d6r. *Oblomov* yazılmadan 6nce de Oblomovlar vardı, ama biz Gon7arav’ın eserinden sonra onlara Oblomovluk yapma, diyebildik. Kundera’nın dediği gibi romancı 6yk6s6yle bir yaratıcı 7elişki sunarak toplumun vaka anında ve/veya sonrasında nasıl bir değişimin ger7ekleşebileceğine dair sezgisini aktarır tip 6zerinden. “Sadece bir romanın keşfedebileceği şeyi keşfediyorlar: U7 paradoks koşullarında her t6rl6 varoluş kategorilerinin aniden nasıl anlam değiştirdiğini g6steriyorlar (...) *Niteliksiz Adam*’daki aydın takımı, yarın hayatlarını alt6st edecek savaşa dair en k676k bir kuşku duymuyorsa gelecek nedir?” (Kundera, 2012:23). Bununla birlikte “Hippolyte Taine, her 7ağın edebiyatında o 7ağın ruhuna uygun bir personnage r6gnant (moda karakter/egemen karakter) bulunabileceğini ileri s6rer” (akt. Parla, 2005)

Modernleşme bir anlamda sokağa pencere a7maktır. Dışarıda ne olup bittiğinin anlaşılması ve bunun yorumlanması gerekmektedir. Berman (1999: 285), 1860’ları anlatırken “sokaktaki yeni insan” demektedir ve buradan yola 7ıkararak Rus romanına ve bu anlatıdan 7ıkan tiplere eğilmektedir. Sokaktaki yeni insanın değişimini 6nceden sezen sanat7ılardan bahsetmektedir. Modern hayatın eskide kalmış “masal”lardan uzak durduğunun haberini vermektedir.

Modernleşme, mitik anlatıyı bir köşeye itmiştir. Çağın sanatçısını toplumu ilgilendiren ve toplumun geleceğini şekillendirecek meselelere eğilmeye sevk etmiştir. Modernleşmeyle karşılaşan sanatçı, toplumu, kırılmaları, çatışmaları, buhranları roman kişileri üzerinden aktarmıştır. Bu nedenle de “mitik kahramanların yerlerini, eylemleriyle değil psikolojileriyle öne çıkan ‘küçük’ başkişiler” almıştır (Parla, 2005: 77).

Modern roman, özellikle psikolojileriyle ön plana çıkan kişiler evrenidir. Hauser (2022: 88-89), *Madame Bovary* ve *Anna Karanina*’yla birlikte romanda psikolojik hareketin odak noktası olduğunun altını çizer ve ekler: “Romanın psikolojik nitelik kazanması, çağın kültürünün deneyimlenmekte olduğu tinselleşme ve öznelleşmenin en çarpıcı kanıtıdır. Gelişimdeki bir sonraki aşamayı ve yüzyılın üslup açısından en önemli edebi formunu temsil eden karakter oluşumu romanı (Bildungsroman), tinselleştirme eğilimine daha da güçlü bir ifade verir. Kahramanın gelişiminin hikâyesi artık bir dünyanın oluşum hikâyesine dönüşür. Ancak bireysel kültürün en önemli kültür kaynağı hâline geldiği bir çağ, bu romanın formunu üretebilirdi.” Toplumun içindeki bu bireycilik modernlikle ilgilidir. Bu kişiler modernleşmenin içinden çıkan tiplerdir. Roman yazarı gündelik hayatta sezdiği derinlikleri roman kişilerine aktarır. “Flaubert’in gündelik hayatta yaptığı keşiflerin içerdiği olabilirlikler ancak yetmiş yıl sonra, James Joyce’un devasa eserinde tam anlamıyla dolu dolu geliştirilebilmiştir. Elli yıl önce Orta Avrupalı yazarlar topluluğu tarafından açılan dönem (uç paradokslar dönemi) bana hiç de kapanmış gibi gelmiyor” der Kundera (2012: 24). Çünkü “yirminci yüzyıl romanında, Joyce, Mann, Musil, Hesse, Camus gibi yazarlarda bu pikaronun, bu kez psikolojik ve felsefi derinlik kazanmış ‘estet’ler (sanatçılar), ya da, horlanmış ve ezilen anti-kahramanlar olarak diriltildiğini gözlemledik. Bunun nedeni de, modernist yazarların, parçalanmış modern yaşamı sürdürebilmenin tek mümkün yolunun o yaşama aynı parçalanmışlıkla yanıt vermek olduğunu düşünmeleridir kuşkusuz.” (Parla, 2005: 77). Modern roman yazarlarının fark ettiği cevher romana başka bir boyut kazandırmıştır. Roman sanatında kurmaca gerçeklik çalışmaları artmıştır, gündelik hayat incelenmiştir, yaratılan roman kişileri akımlara önyak olmuştur. Günümüze kadar hep çok okunan metinler olmuşlardır. Okunur ve tartışılır olmalarını nedeni de romandaki kişilerdir. Calvino’nun (2000: 16) dediği gibi “Turgenyev’in *Babalar ve Oğulları*’mı ya da Dostoyevski’nin *Ecinniler*’ini okuyorsam, bu roman kişilerinin nasıl olup da bugüne kadar hep yeniden doğduklarını düşünmeden yapamam.” Çünkü Baker’in (2017: 115) de dediği gibi Dostoyevski toplumsal tipler yaratmakta Simmel’den daha yetkindir. “Toplumsal tipler hem sosyolojik-psikolojik realiteler, hem de estetik-analitik kategoriler olduğu ölçüde benim epeydir uğraştığım Spinoza’nın esas antitezi olarak da ortaya çıkıyor. /.../ Dostoyevski ve ‘modernlik’ ise Tanrı yokken güç derecelerinin ne menem bir şey olabileceğini tartışıyor – ve bunu tartışmanın en iyi yolu edebiyattır artık, felsefe değil” (Baker, 2017: 115).

## 5. Sonuç

Bugün görüyoruz ki edebiyat gibi sinema da sosyolojik ve felsefi tartışmanın elverişli alanıdır. Modern yaşamın tüm ayrıntılarıyla ele alındığı romanlar gibi filmler de birçok tartışmaya kaynak olmaktadır.

Modern hayatı kendine alan seçen romanda sanatçı, öngörüsünü kullanarak kişilerini sosyokültürel hayatta eylemlerini gerçekleştirenlerden seçmiştir. Sosyal tipleri derinleştirerek roman “tip”leri yaratmışlardır. Bu tipler, kimi zaman “modern kahraman” kimi zaman “moda insan” bazen “yeni insan” bazen de “çağımızın bir kahramanı” olmuştur. Karakter kavramı ise modern romanda daha çok piyes alt yapısıyla tartışılmış ve araştırmacılar karakter kavramını sorgulasalar da kullanmışlardır.

Romanın tür olarak ortaya çıkışı itibarıyla anlatının bir aracı olan kişiler bu yeni türde kurulan öykülerde birçok görevi üstlenmiştir. Roman kişilerinin arka planı mitik anlatıya dayandırıldığında “tip”ler daha çok “stereotip”e yaklaşmıştır. Bununla birlikte modern romanda kişiler çeşitlenmiştir. Klşe tiplerin yerine sosyal tipler devreye girmiştir. Mitik anlatının “kahraman”ları kimi zaman romanda “karakter” olarak ortaya çıkmıştır. Tiyatronun, tragedyanın karakterizasyonu bazen başkişi bazen de başkahraman yapmıştır roman kişisini. Modern romanla birlikte kahraman/karakter tanımları da genişlemiş bir anlam kargaşası oluşmuştur. Modern roman, sosyal hayat içerisinde, dönemin gündelik gerçekleri kapsamında, sosyolojik tiplerin odağa alındığı, klşe tiplerin, tiyatro karakterlerinin, masal kahramanlarının yerine modern dünyanın, modern anlatının, modern insanın ortaya çıktığı alan olmuştur. Her biri kendi başına biricik iken toplumda karşılık buldukça akım haline gelen, farklı alanlara ve yeni kavramlara ilham olmuş modern roman kişilerini görmekteyiz. Modern romanın kişilerinin türlü çalışmalarla tahlil edilmesi gibi bu kişileri roman türü bağlamında kavramlaştırmak da önemlidir.

Anlatının kaynağından (mitten) yola çıkarak tiyatroya, romana ve sinemaya geçerken aslında tipi, kahramanı, karakteri doğru bir şekilde anlayıp; kavramların yükleri ağırlaştığından, tip, karakter, kahraman kullanımı yerine özellikle modern romanda yeni kavramlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bununla birlikte klasik romanda olduğu gibi klasik sinemada da tip, karakter ve kahramanın bir karşılığı bulunurken modern romanda olduğu gibi modern sinemada da sinematik kişinin geçmişten bugüne gelen tip, karakter ve kahramanla karşılaşamayacak oluşu dikkati çekmektedir. Düşünce kavramlarla üretildiğinden sinematik kişi için arka planlarına ve oluşturulma yöntemlerine göre yeni kavramlar öne sürülmelidir. Hali hazırda yürütmekte olduğumuz doktora çalışmamızda öne sürdüğümüz iki yeni kavramla, “sinetip” ve “heykeltip”le bu eksikliği doldurmayı amaçlamaktayız. Çalışma boyunca yürütülen anlatıdaki kişi tartışmaları, modern roman ve ürettiği kişileri için de benzer bir eksikliği ileri sürmektedir. Bu çalışma, alanda yapılacak yeni araştırmalara ve ortaya sürülecek yeni kavramlara alan açabilme noktasında özgün bir öneri sunmaktadır.

### Kaynakça

- Aktulum, K. (2014). “Folklorik İmgelem Bir Toplumsal İmgeler Rezervuarı Olarak İmgelemin Epistemolojik Temellerine Giriş”, *Millî Folklor*, 26 (101), s. 277-290.
- Aristoteles. (1987). *Poetika*. İsmail Tunalı (Çev.). İstanbul: Remzi.
- Baker, U. (2017). *Beyin Ekran*. İstanbul: Birikim.
- Balzac, H. (2007). “İnsanlık Komedyası Önsöz” Rifat, M. (Haz.) Honore de Balzac: Romancının Evreninden Sahneler. ss.183-193 içinde. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Belge, M. (1998). *Edebiyat Üzerine Yazılar*. İstanbul: İletişim.
- Berman, M. (1999). *Katı Olan Her Şey Buharlaşıyor*. Ümit Altuğ ve Bülent Peker (Çev.). İstanbul: İletişim.
- Boratav, P. N. (1982). *Folklor ve Edebiyat II*. İstanbul: Adam.
- Calvino, I. (2000). “Klasikler Neden Okunmalı?” Enis Batur (Haz.) *Modernizmin Serüveni* içinde (ss. 15-19). İstanbul: YKY.
- Campbell, J. (1994). *Yaratıcı Mitoloji: Tanrının Maskeleri*. Kudret Emiroğlu (Çev.). Ankara: İmge.
- Campbell, J. (2007). *Mitolojinin Gücü*. Zeynep Yaman (Çev.). İstanbul: MediaCat.
- Campbell, J. (2010). *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu*. Sabri Gürses (Çev.). İstanbul: Kabcacı.
- Camus, A. (1988). *Sisyphos Söyleni*. Tahsin Yücel (Çev.). İstanbul: Adam.
- Carlyle, T. (2004). *Kahramanlar*. Behzat Tanç (Çev.). İstanbul: Ötüken.

- Chatman, S. (2009). *Öykü ve Söylem Filimde ve Kurmacada Anlatı Yapısı*. Oğuz Adanır (Çev.) Ankara: De Ki.
- Dostoyevski, F. M. (2010). *Budala*. Mazlum Beyhan (Çev.). İstanbul: İletişim.
- Egri, L. (1982). *Piyas Yazma Sanatı*. Suat Taşer (Çev.). İstanbul: Yazko.
- Eliade, M. (2001). *Mitlerin Özellikleri*. Sema Rifat (Çev.). İstanbul: Om.
- Erhat, A. (1996). *Mitoloji Sözlüğü*. İstanbul: Remzi.
- Forster, E. M. (2001). *Roman Sanatı*. Ünsal Aytür (Çev.). İstanbul: Adam.
- Harvey, W. J. (1965). *Character and The Novel*. London: Chatto & Windus.
- Hauser, A. (2022). *Sanatın Toplumsal Tarihi Cilt IV*. Duygu Şahin (Çev.). İstanbul: Kırmızı.
- Heidegger, M. (2011). *Sanatın Eserinin Kökeni*. Fatih Tepebaşılı (Çev.). Ankara: De Ki.
- Kaya, M. (2004). *Türk Romanında Destan Etkisi*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Kierkegaard, S. (2014). *Korku ve Titreme*. Nur Beier (Çev.). İstanbul: Pinhan.
- Kundera, M. (2012). *Roman Sanatı*. Aysel Bora (Çev.). İstanbul: Can.
- Miller, D. A. (2000). *The Epic Hero*. Baltimore: The Johns Hopkins University.
- Lukacs, G. (2019). *Roman Kuramı*. Cem Soydemir (Çev.). İstanbul: Metis.
- Luthi, M. "Avrupa Masal Tipleri ve Kişileri", Çev. Sevengül SÖNMEZ, *Millî Folklor*, Kış, 1997, s. 73.
- Nutku, Ö. (2001). *Dram Sanatı*. İstanbul: Kabalcı.
- Parla, J. (2005). "Edebiyatta Karakter ve Tip", *Kitaplık Dergisi*, Sayı:83, s.77. İstanbul.
- Propp, V. (2001). *Masalın Biçimi*. Mehmet Rifat ve Sema Rifat (Çev.). İstanbul: Om.
- Raglan, L. (1949). *The Hero: A Study in Tradition, Myth and Drama*. London: The Tinker's Library.
- Sakaoğlu, S. (2016). *Masal Araştırmaları*. Ankara: Akçağ.
- Stanislavski, K. (2012). *Bir Karakter Yaratmak*. Osman Akınhay (Çev.) İstanbul: Agora.
- Tekin, M. (2016). *Roman Sanatı I*. İstanbul: Ötüken.
- Williams, R. (2018). *Modern Trajedi*. Barış Özkul (Çev.). İstanbul: İletişim.
- Yavuz, H. (1977). *Türk Romanı ve Roman Kavramı*. Ankara: Bilgi.

## 45. Kişilik arketipleri bağlamında Elidor ve Pantene reklamlarının marka stratejileri açısından göstergebilimsel analizi

Ayten ÇALIŞ KURTÇU<sup>1</sup>

**APA:** Çalış Kurtçu, A. (2023). Kişilik arketipleri bağlamında Elidor ve Pantene reklamlarının marka stratejileri açısından göstergebilimsel analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 793-818. DOI: 10.29000/rumelide.1316232.

### Öz

Günümüzde rekabet koşullarının gittikçe zorlaşması, markaları özgün ve etkin reklam stratejileri üretmeye sevk etmekte; söz konusu fark yaratma girişimleri üzerinden mevcut hedef kitlenin genişletilmesi çabaları da görülmektedir. Bu kapsamda; güçlü bir marka kişiliği oluşturma ve etkili marka stratejileri geliştirme noktasında verimli bir araç olan arketipler, reklam içeriklerinde çeşitli göstergeler üzerinden sıklıkla işlenmektedir. Arketiplerin söz konusu farklılaşma ve hedef kitle genişletme arayışlarındaki kullanım şekillerini, özgün reklam stratejileri geliştirme noktasındaki rollerini netleştirmeyi amaçlayan çalışmada; aynı pazara hitap eden iki rakip marka olan Elidor ve Pantene'in eş zamanlı olarak yayınlanan *Dedim Olabilir-Gün Benim Günüm* sloganlı reklam filmleri örneklem kabul edilmiş ve iki markanın hedef kitle seçimleri ile marka stratejileri karşılaştırılmıştır. Roland Barthes'in göstergebilim yaklaşımıyla incelenen reklam filmleri; Barthes'in düz anlam, yan anlam ve mit kavramları çerçevesinde analiz edilmiştir. Ayrıca reklamlardaki göstergeler incelenerek iki reklam filminin kadın imgesini kullanma ve kuşaklara hitap etme biçimleri de değerlendirilmiş; "Pantene ve Elidor; aynı dönemde yayınlanan iki reklam filminde, marka kişiliği geliştirme açısından hangi arketiplere yönelmiştir?", "Örneklem alınan iki reklam filminde işlenen arketipler; hedef kitle, kadın imgesi-kadın sunumu ve kuşak farkı açısından ne şekilde yorumlanmıştır?" ve "İki markanın reklamlarındaki arketipsel seçimler, kendini ifade etme modeli ve fonksiyonel fayda temsil modeli çerçevesinde nasıl gruplandırılabilir?" gibi araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Araştırma sonucunda; aynı pazara hitap eden iki rakibin, marka stratejileri açısından farklı modeller ve arketipler üzerinden hareket ettikleri görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Arketip, reklam, gösterge, kadın imgesi, kuşak farkı

## Semiotic analysis of brand strategies in Elidor and Pantene commercials within the context of personality archetypes

### Abstract

Today, the increasing difficulty of competition conditions prompts brands to produce unique and effective advertising strategies; efforts are also made to expand the existing target audience through these attempts to make a difference. In this context, archetypes, which are an effective tool for creating a strong brand personality and developing effective brand strategies, are frequently used in advertising content through various indicators. In this study, which aims to clarify the use of archetypes in the search for differentiation and target audience expansion and their role in developing original advertising strategies, the simultaneous commercials of Elidor and Pantene, two competing

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Halkla İlişkiler ve Tanıtım (İstanbul, Türkiye), acalis@stu.aydin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9742-8668 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.03.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316232]

brands addressing the same market, with the slogan I Said It Could Be-The Day is My Day were taken as a sample and the target audience choices and brand strategies of the two brands were compared. The commercials analyzed with Roland Bartes semiotics approach were analyzed within the framework of Bartes concepts of plain meaning, connotation and myth. In addition, the ways in which the two commercials use the female image and appeal to generations were evaluated by examining the signs in the commercials; “Which archetypes did Pantene and Elidor turn to in terms of brand personality development in two commercials published in the same period?”, “How are the archetypes used in the two sampled commercials interpreted in terms of target audience, female image-woman presentation and generational difference?” and “How can the archetypal choices in the commercials of the two brands be grouped within the framework of self-expression model and functional benefit representation model?”. As a result of the research; it was seen that two competitors addressing the same market acted on different models and archetypes in terms of brand strategies.

**Keywords:** Archetype, advertisement, female image, indicator, generation gap

## 1. Giriş

Rekabetin son derece hızlandığı günümüz koşullarında şüphesiz reklamlar yoluyla ortaya koyulan marka stratejilerinin özgün bir kimlik sergileyebilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Bu anlamda markalar, kendi sektörlerindeki rakip üretimlerden farklılaşabilmek ve mevcut grafiğin dışına çıkabilmek adına ciddi bir efor sarf etmektedirler. Markanın algılanması, tanınması, hatırlanması ve bu sürecin hem davranışa hem de alışkanlığa dönüşebilmesi; farklılaşma noktasındaki bu temel performansa bağlı olarak gelişmektedir.

Tüketici, marka aracılığı ile malı tanımakta ve satın almaktadır. Tüketici reklamlarını ve ürününü tanıtmaya yönelik bütün harcama ve faaliyetlerini marka odaklı olarak yürütür ve piyasada iyi bir ürün imajı oluşturabilmek için marka üzerine büyük yatırımlar yapar (Oturanç, 2005, s. 25). Markaların tanınırlık düzeyini yükseltmek amacıyla kullanılan ve ciddi bütçeler gerektiren reklam da söz konusu farklılaşma sürecinden etkilenmekte, izleyiciye cazip gelen her reklam markayı bir adım öne taşımaktadır.

Markalar sadece fiziksel unsurlardan oluşmamaktadırlar. Fiziksel unsurların yanı sıra markaların insanlarda olduğu gibi ruhları vardır. Markalara yüklenen bu insani özellik, marka kişiliğidir (Borça, 2004, s. 83). Bu kişilikler reklamlarda çeşitli stratejiler doğrultusunda işlenmekte ve çeşitli göstergeler yoluyla ön plana çıkarılarak hedef kitleye sunulmaktadır.

Reklam, ürünün fark edilmeyen yönlerini fark ettirebilme, sattırabilme ve marka imajı oluşturabilme işlevine sahiptir. Yaratıcı reklam, aynı düzlemdeki ürünlerin ve hizmetlerin aralarındaki farklılıkları bulup aralarındaki bu farklılıkları sunabilmelidir (Yıldırım, 2019, s. 169-170). Bu bağlamda marka kişiliği oluşturma stratejileri, yaratıcı reklamlar hazırlanabilmesi için ajanslara özgün içerik sunabilmede kilit rol oynamaktadır. Marka kişiliği oluşturma stratejileri şekillendirilirken kişilik arketiplerinden yararlanılmakta ve temel alınan arketipler, mesajı estetize eden uygun reklam içerikleri üzerinden tüketiciye yansıtılmaktadır. Arketipleri işleyen ve hedef kitleye sunulmasını sağlayan içerikler ise göstergeler kullanılarak oluşturulmaktadır.

Çalışmada iki rakip marka olan Elidor ve Pantene'in arketipsel mesajlar içeren ve aynı dönemde yayınlanan reklam filmleri ele alınmış, reklam akışı içerisine gizlenen marka stratejilerini netleştirme ve okuma noktasında oldukça verimli bir yöntem olan göstergebilim yoluyla bu iki reklamda kullanılan göstergeler yorumlanmıştır.

## 2. Marka kişiliği ve kişilik arketipleri

Reklamlar yoluyla hedef kitleye sunulan markanın, tüketicisi açısından sağlıklı-sürdürülebilir bir çizgi yakalayabilmesi ve algıdan tanınmaya, tanınmadan hatırlamaya, hatırlamadan alışkanlığa doğru giden süreci yapılandırarak sadık müşteri portföyüne ulaşabilmesi; gcl bir marka kişiliğinin yapılandırılabilmesiyle yakından ilişkilidir. Marka kavramı, tüketicilerin kendisini ifade ettiği bir kişilik olarak öneme sahiptir. Bu açıdan, markalara insan kişilik özellikleri aktaran marka kişiliği kavramı kullanılmaktadır. Psikoloji teorisini Carl Gustav Jung'un geliştirmiş olduğu ve marka kişiliği konusunda yeni bir bakış açısı olan arketip kavramı ilk model, temel kalıp şeklinde tanımlanarak temel kişilikleri ifade etmektedir. Arketip yaklaşımı, farklı bilim alanlarında kullanılabilen bir yaklaşımdır. Marka kişiliği ile uyumlu bir yapı gösteren arketip kavramı, marka kişiliği algılarını açıklamada önemli bir yere sahiptir (Eren & Dal, 2019, s. 39). C. G. Jung'un kişilik kuramına göre kişisel bilinçdışının çoğu kısmı komplekslerden meydana gelirken, kolektif bilinçdışının içeriği ise temel olan arketiplerden oluşmaktadır (Eren & Dal, 2019, s. 45). Bu durum, neden reklam stratejilerinde sıklıkla kişilik arketiplerinin işlendiğini ortaya koymaktadır.

Arketip kelimesinin etimolojik kökü, arche (orijinal) ve typos (model) terimlerinin birleşiminden kaynaklanan eski Yunanca archetypos kelimesine kadar uzanmaktadır. Yaşamının son kırk yılını arketip kavramını geliştirmeye adan Jung, kolektif bilinçdışının içeriğini arketip olarak tanımlar. Günümüzde kullanılan arketip teorisinde, arketipler beş temel özelliğe sahiptir. Arketipler hikye karakterleridir, psikolojik olarak zihinsel modeller olarak temsil edilirler ve karşılaşıldıklarında genellikle çoğu zaman duygusal tepkiler ortaya çıkarırlar. Ayrıca arketipler otomatik veya bilinçsiz olarak çalışırlar ve kolayca öğrenilebilecek, yaygın olarak tanınabilecek kadar kültürel dayanıklılığa sahiptirler (Binay, 2017, s. 354-355). Marka, arketip ile tutarlı bir iletişim ve imaj dünyasına sahip olur. İletişim mesajları daha net hle gelir. Tüketicinin zihnindeki marka algısı berraklaşır. Bu durum, akılda kalıcılığı kolaylaştırır (Marka Fikirleri, 2021). Arketipler, yine Jung tarafından geliştirilen persona kavramı ile yakından ilişkilidirler ve personanın, yani görünen kişiliklerin arkasındaki gizli duyguların yakalanması noktasında da son derece verimli şablonlardır. Dolayısıyla Jung'un vurguladığı arketip ile persona kavramları, birbirini tamamlayan parçalar olarak görülebilir.

Jung'un kişilik komponentlerinden biri olarak gördüğü persona, aslında dış dünyaya gösterdiğimiz yüzümüz, toplumsal kurallara uyan tarafımız olarak özetlenebilir. Pazarlama iletişimi açısından bakıldığında ise markanın ideal müşteri tiplerini anlatır. Jung'a göre tek personamız olabilir ama pazarlama dünyası açısından, markaların birden fazla personası olması beklenir (Karadeniz, 2019). Bu anlamda marka kişiliği geliştirmede kullanılan ve içeriklerdeki göstergeler aracılığıyla oluşturulan arketipler ne kadar zengin olursa, hedef kitleyi yakalama başarısı da o denli yüksek olur. Çünkü tüketiciler, marka kişiliği ile kendisi arasında bir özdeşlik kurar.

Marka kişiliği geliştirmede ve ölçmede kullanılan farklı araç ve yöntemler bulunmaktadır. Bunlar arasında J. Aaker (1997) tarafından geliştirilen ve oluşturulmasında büyük lde psikolojideki beş büyük faktör kuramından faydalanılan marka kişiliği leği, marka kişiliği literatüründe en sık karşılaşılan modeldir. Mark ve Pearson (2001) ise marka kişiliği leklerinin yetersiz kaldığı

noktalardan hareket ederek, marka kişiliği kavramına alternatif bir yaklaşım sunmuşlardır. Mark ve Pearson; arketipsel marka kişilikleri modeli ismini verdikleri bu modeli, Jung'un kolektif bilinçdışı ve arketip teorisi ile motivasyon teorilerine dayandırarak geliştirdiklerini belirtmişlerdir (Yakın & Ay, 2012, s. 27). Marka kişiliği, markaya duygusal değerler kazandırmak istenildiğinde kullanılacak en önemli araçtır. Tüketiciler açısından da bir değer vaadi olarak; kimlik gereksinimini karşılayan, kendini ifade etmesine yardımcı olan, duygusal tatmin sunan bir oluşumdur. Böylece marka ile tüketici arasında bağ kurulmasını kolaylaştıran ve genel olarak pazarlama iletişimine katkı yapan kavramdır (Eren & Dal, 2019, s. 41-42). Bu nedenle reklam içeriklerinde kullanılan çoğu gösterge, marka kişiliğini yapılandıracak nitelikte arketipsel mesajlar içermektedir.

ARKETİP	İŞLEVİ
Yaratıcı - (Creator)	Yeni bir şeyler yaratmak
Yardımsaver - (Caregiver)	Koruyucu, kollayıcı
Kral - (Ruler)	Kontrol sağlayıcı
Soytarı - (Jester)	Eğlendirici
Sıradan Adam - (Regular Guy)	Hâlınden memnun olmak
Aşık - (Lover)	Sevgi bulmak ve vermek
Kahraman - (Hero)	Cesur davranmak
Asi - (Outlaw)	Kuralları yıkmak
Sihirbaz - (Magician)	Etkiyi iletme
Masum - (Innocent)	İnancı korumak veya tazelemek
Kaşif - (Explorer)	Özgürlüğü korumak
Bilge - (Sage)	Kendi dünyasını anlamak

**Tablo 1:** Mark & Pearson'ın marka kişiliği ölçmede kullandıkları arketip ölçeği - (Yakın & Ay, 2012, s. 29)

Bir markanın rakiplerinden; bir varlığa özgü demografik, sosyal, kültürel, duygusal ve bilişsel özellikler yönünden farklılaşmasını sağlayan nitelikler bütünü marka kişiliğidir. Marka kişiliği, tüketicilerin kimlik gereksinimlerini karşılamamanın yanı sıra kendilerini ifade etmelerini de sağlar. Bir varlığa özgü somut ve soyut özelliklerin bütünü olarak nitelenebilecek olan marka kişiliği; bir markaya anlamı zenginleştirme, rakiplerden farklı olma ve iletişim çalışmalarını yönlendirme açılarından önemli katkılarda bulunur (Babür Tosun, 2014, s. 95). Aaker, bir markanın kendini ifade etmek ve benlik kavramını yansıtmak için kullanıldığını savunmaktadır. Marka kişiliği doğru ifade edildiğinde, tüketicinin markaya karşı tutumunu olumlu yönde etkilemektedir (Kim & Han and Park, 2001, s. 198). Tüketiciler duygusal olarak bağ kurdukları, kendilerini daha iyi yansıttığını düşündükleri markaları daha kolay tercih etmekte ve marka sadakati geliştirmektedirler (Sarıoğlu & Boztepe Taşkıran, 2022, s. 31). Marka iletişimde bir markaya anlam sistemi oluşturmak için yola çıkıldığında kullanılabilir stratejilerden biri olan arketipler, hem markanın hikâyesini yaratmakta hem de bu hikâyeyi hedef kitleye en içten yolla iletmede yol göstericilik görevi üstlenmektedirler. Ürünlerin değil anlamların tüketildiği bir kültürde markalar için anlam yaratıp bu anlam sistemini yönetmenin, kalıcı markalar oluşturmak için etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Aynı zamanda tüketici memnuniyetinin bir bölümü, markanın belirli arketipleri temsil etmesiyle oluşmaktadır (Binay Kurultay, 2017, s. 367). Reklamlar, özellikle marka kişiliklerinin oluşturulmasında en sık kullanılan yardımcı araçlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Yakın & Ay, 2012, s. 27). Bu nedenle çalışmada, Elidor ve Pantene markalarının aynı dönemde yayınlanan reklam filmlerinde farklılaşmak adına nasıl bir arketipsel yaklaşım sergiledikleri incelenmiştir.



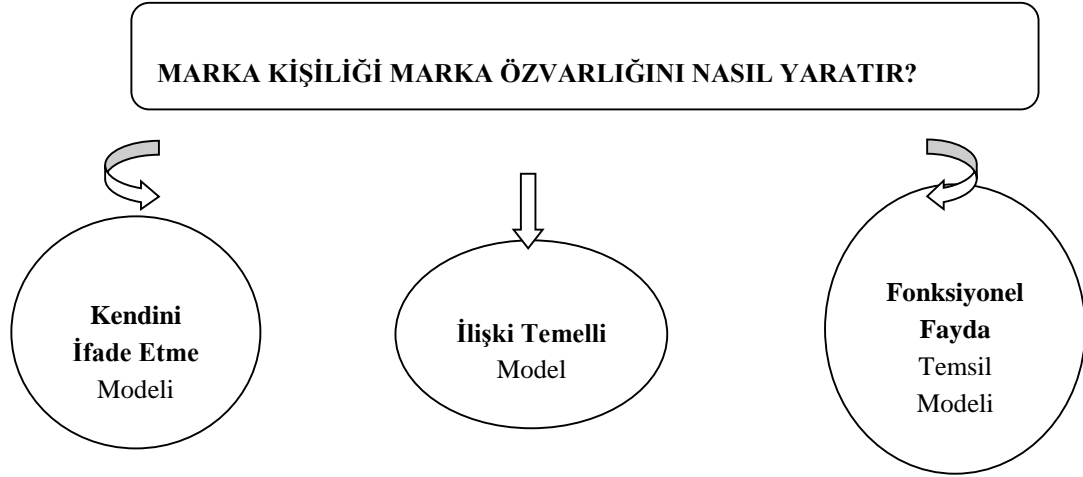
## 2.1. Reklamlardaki marka kişiliği modelleri ve arketip örneklere

Marka kişiliğini yapılandırırken faydalanılan çeşitli modeller mevcuttur ve bu modellerin merkezinde de ürüne, hizmete ya da hedef kitleye sunulan fikre yönelik fiziksel-fonksiyonel fayda ya da duygusal değerler gibi farklı unsurlar yer alır. Bazı markalar ürünlerinin somut niteliklerini, işleve dönük özelliklerini vurgulamayı tercih ederken; farklı markalar da stratejilerini duygusal değerler üzerinden inşa etmeyi seçebilirler. Reklam içerikleri ve içerikleri inşa eden göstergeler, temel alınan bu modellere göre farklılık gösterir.

İnsanlar, psikolojik ve sosyal gereksinimleri olan canlılardır. Bu yüzden tüketim eyleminde bulunurken diğer canlılardan daha farklı beklentiler içine girmektedirler. Tüketim faaliyetlerine yönelirken sadece temel ihtiyaçlarını değil, aynı zamanda sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını da karşılamayı amaç edinirler (Kemiksiz, 2021, s. 35). Clov ve Baack reklamın amacını; marka imajı oluşturma, bilgilendirme, ikna etme, pazarlama, harekete geçirerek satın almayı sağlama şeklinde özetler. Bu görüşlerin yanı sıra günümüzde kabul gören iki temel amaç da, satış amaı ve iletişim amaı şeklinde sıralanır (akar, 2010, s. 10). Dolayısıyla markaların kişilik oluşturma sreerindeki stratejik tercihleri, ürünün rasyonel özellikleriyle sınırlı değildir.

Marka kimliği oluşturulurken rasyonel değerler ya da duygusal değerler ön plana çıkarılabilir (Tosyalı, 2014, s. 128). Bilgisel (rasyonel) ekicilikler ürünün fiyatını, niteliğini ve özelliklerini vurgular. Bilgisel (rasyonel) ekiciliklerde, herhangi bir duygusal unsur söz konusu olmaksızın saf bilgiler yer alır. Duygusal ekicilikler ise tüketicilerin toplumsal ve psikolojik gereksinimleriyle ilgilidir. Satın alma kararında duygular, ürün niteliklerinden daha önemli bir konumdadır (Yıldırım, 2019, s. 172). Dolayısıyla da markalar, amaca giden yolda bazen fiziksel gerçekliği baz alan bazen de duygusal değerleri ön plana çıkartan reklam içeriklerine yönelebilirler. İki yönelimde de ürün, fikir ya da hizmet alımı amaçlanır ancak hedef kitleyi satın alma davranışına sevk eden saikler farklılaşır. Örneğin rnlerin, tüketildiğinde mutluluk verecek bir ihtiyaç ya da kendini ifade etme aracı şeklinde hedef kitleye sunulması; ürünün fiziksel yönüyle değil, hedef kitlenin duygusal yönelimleri ve gereksinimleriyle ilgilidir.

Kendini ifade etme modeli önermesi, bazı markaların belli bir müşteri grubu için kendi benliklerini ifade etme aracı hline gelmesidir. Bu benlik, bu kişilerin gerçek kimlikleri veya olmak için can attıkları ideal bir benlik olabilir. İnsanlar ideal kimliklerini iş seçimi, arkadaşlar, tavırlar, fikirler, aktiviteler ve yaşam tarzları gibi çeşitli yollarla ifade ederler. Kişilerin beğendiği, takdir ettiği, tartıştığı, satın aldığı ve kullandığı markalar da aynı zamanda benliklerini ifade etme aracıdır (Aaker, 2020, s. 171). şema 1'de görülen kendini ifade etme ya da fonksiyonel fayda odaklı modellerin seçimleri, yapılandırılmak istenen marka kişiliğiyle doğrudan ilişkilidir.



**Şema 1:** Marka kişiliği, marka özvarlığını hangi yollarla yaratır? - (Aaker, 2020, s. 171).

Tüketimi özendirmek için, psikolojik zemine dayandırılan ve insanların kişilik özelliklerine hitap eden reklam mesajları tercih edilmektedir. Çekici yaşam tarzları sunulmakta; bireyler bir ürünü kullanmak için değil, tanıtım reklamında oynayan karakterler veya ünlü oyuncular gibi olmak, o reklamdaki yaşam standardına sahip olmak için satın almaktadır. Ürün kullanım faydasından çok saygınlık, başarı, ünlü olmak, beğenilmek gibi arzulara hitap etmektedir. Ürünü satın aldığı zaman tüketicinin kendisini daha iyi hissetmesi, kendisini daha çok sevmesi, başkaları tarafından daha çok sevileceğini sanması sağlanmaktadır. Tüketim ile kişiye toplumsal bir rol ve statü kazandırılmakta, bu süreç sembolik hâle dönüştürülmektedir (Horzum, 2008, s. 170). Bu nedenle markalar zaman zaman, ürüne rasyonel alanın dışında kalan bazı duygusal değerleri projekte etmekte ve ürünleri ile idealize edilen o değerleri özdeşleştirmektedir. Türlü göstergeler yoluyla işlenip var edilen arketipler, bu tarz özdeşleştirmeler için son derece elverişli formlardır.

ABD’de marka kişiliği ve boyutları ölçeğini geliştiren Aaker (1997); marka kişiliğinin içtenlik, heyecan, yetkinlik, sofistike olma (gelişmişlik) ve sağlamlık olarak 5 temel boyut ile tanımlanabileceğini göstermektedir. Bu ana boyutlarla birlikte sınıflandırılan alt boyutlar ise ağırbaşlı, dürüst, haysiyetli, neşeli, gözü pek, atılgan, canlı, yaratıcı, çağa uygun, güvenilir, akıllı, başarılı, üst sınıf, etkileyici, sportif ve sert olarak nitelenmektedir. Türkiye’de yapılan araştırmalarda ise marka kişiliği kavramının yetkinlik, heyecan, geleneksellik ve androjenlik olarak 4 ana boyutunun olduğu vurgulanmaktadır. Türkiye’deki marka kişiliği kavramının alt boyutları kaliteli, profesyonel, başarılı, işini iyi yapan, güvenilir, prestijli, kendine güvenen, iddialı, bildik, sağlam, global, istikrarlı, iyi, orijinal, eğlendirici, eğlenceli, neşeli, hareketli, hayatı seven, sempatik, özgürlükçü, çevik, genç ruhlu, dinç, tutkulu, sportif, baştan çıkarıcı, hesaplı, mütevazı, geleneksel, tutumlu, klasik, muhafazakâr, aile odaklı, maskülen, asi, kadınsı, şatafatlı olarak nitelenmektedir (Binay, 2017, s. 353-354). D. McClelland tarafından geliştirilen başarıma ihtiyacı teorisinde; güç kazanma ve başarıma ihtiyacı üzerinde durulmuştur. Bu teoriye göre insanın en büyük ihtiyacı başarılı olmaktır. Bu nedenle insanları, en çok başarı ihtiyacı ile motive etmek mümkündür (Tosyalı, 2014, s. 71). Başarılı olma isteği, hedef kitlelerin en güçlü duygusal yönelimlerinden biridir ve insanlar başarılı olmaya sürekli ihtiyaç duyarlar. Dolayısıyla bunu yansıtan *başarılı* arketipi de oldukça işlevseldir, iyi sonuç verir. Başarılı olma ihtiyacı dışındaki bir diğer kuvvetli gereksinimse özgürlüktür. Özgür olma duygusuna ekseriyetle görülme, beğenilme ve dikkat çekme yönelimleri eşlik eder.

Asi arketipi; değişim için şok edici durumlar oluşturma, düzeni ters-yüz etme gibi yollara başvurur. Genel olarak oluşturulmuş kurallara karşı çıkan, uyumsuz tutumlara ve sıra dışı tavırlara sahip bir arketiptir. Strateji olarak, eskiyi yıkma ve şaşırtarak dikkat çekme gibi yöntemler kullanmaktadır. *Asi arketipi*, karakter olarak skandalları ve radikal özgürlükleri sever (Eren & Dal, 2019, s. 71). Kabul edilmeyen ve gizli özelliklere sahip olan asi arketipi, kültürün kabullenmediği bu özellikleri açığa çıkararak toplumun bastırılmış tutkularına tercüman olur. Asi arketipinin aktif olduğu tüketiciler, dominant kültürden ve bu kültürün getirdiği kurallardan rahatsızlık duyarlar. Asi arketipi gerçekten çevreyi altüst etmek, insanları şok etmek, bir devrim başlatmak, yaptıklarının sonuçlarından sıyrılmak veya yalnızca biraz kötü olmanın heyecanını yaşamak ister (Binay, 2017, s. 361). Bu yönüyle asi arketipi, hedef kitlenin zgr olma ve dikkat çekme gibi duygusal ihtiyaçlarını karşılar. Ayrıca modern insanın, başarılı ve zgr olma gibi duygusal gereksinimleri dışında iyi sonuçlara hızlı erişme gibi pratik ihtiyaçları da vardır.

*Sihirbaz* arketipinin özünde, süreçlerin çalışma biçimini incelemek ve işlerin yapılış ilkelerini çözme yer alır. Sihirbaz arketipi ile anılan markalar; değişimi elde etmeyi ve pratik uygulamaları, mucizevi sonuçları gerçekleştirmeyi, sihirli anları vadeder. Arketipin negatif gölgesi; ıkarlık, manipülasyon, sihirdir (Eren & Dal, 2019, s. 47). Sihirbaz, mucizevi sonuçlar üretir; sağladığı imknla müşterilerine dönüşümü vadeder (Pazarlamasyon, 2013). Markalar, hedef kitlenin hem duygusal hem de gündelik yaşama dönük fiziksel ve pratik ihtiyaçlarını tespit eder ve reklamlar yoluyla dışarıya yansıtıkları marka kişiliklerini, bu temel gereksinimlere yanıt verecek şekilde inşa ederler. Göstergeler ise bu inşa sürecinin tuğlaları olarak işlev görür.

## 2.2. Marka kişiliği, reklamlardaki kadın sunumu ve kuşak perspektifi

Markaların kendilerine ait reklam içeriklerinde nasıl bir kadın imajı ile ilerledikleri ya da kuşaklara ait kodları hangi göstergelerle, nasıl ve ne kadar vurguladıkları oldukça önemlidir. Çünkü rekabet dünyasındaki zorlayıcı faktörler; markaları bu tip noktalarla ilgili net duruş belirleyerek, güçlü imajlar oluşturarak kendi marka kişiliğini güçlendirmeye sevk etmektedir.

Toplumsal değerler ve kabuller, reklamlarda kendilerine yer bulmakta; yeniden üretilmekte ve pekiştirilmektedir. Buna bağlı olarak toplumsal cinsiyet kodları da hem reklam içeriklerini etkileyip hem de bu içeriklerden beslenmekte ve önemli bir tartişma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm toplumsal cinsiyet tartişmalarının ortak noktası, kadınlık-erkeklik rollerinin ve tanımlarının kurgulanmış olduğunu kabul etmeleridir. Kurgulanmış rol ve tanımlar, toplumsallaşma süreçlerinde öğrenilip kabullenilir ve içselleştirilerek toplumsal yaşamın meşru birer parçası hline gelirler. Kitle iletişim araçlarının içerikleri ve bu bağlamda reklam metinleri de bu toplumsallaşma ve içselleştirme sürecinin önemli unsurları olarak karşımıza çıkmaktadır (gm Aktaş, 2018, s. 87). Reklamlarda güzel kadın değer nesnesi olarak ilgi görürken; güzel olmayan kadın örtülmekte, değer nesneliğinden uzaklaştırılmakta, özneliği bütünüyle elinden alınmakta, daha doğrusu varlığı yok edilmektedir (Tuncer, 2020, s. 98-99). Bu erevede Türkiye'deki izleyici kitlesinin alışık olduğu, genel kabul gördüğü varsayılan bir kadın imgesi vardır. Markalar, bu yerleşik kabul üzerinden kendi kadın sunumlarını gerçekleştirirler. Feminizm ve postfeminizm üzerinden başlayan tartişmalarsa, egemen söylemin çizdiği kadın formuna yönelik eleştirilerle şekillenir. Fenimizm egemen kadın formuna alternatif bakış açıları getirerek kadının nesneleşmesini, metalaşmasını kritik eder ancak sonrasında çizilen yeni kadın formunun da kadının nesneleşmesi sorunsalını yinelediği görülür. Bu kısır döngü ise sermaye, rekabet ve satış odaklı neoliberal paradigmanın sosyal kodları dönüştürmesinin, kadının bu dönüşüm sürecine uygun göstergelere malzeme edilmesinin bir neticesidir.

Birçok reklamda pazarlamacıların; sanatçıları, ünlüleri, internet fenomenlerini reklam içinde barındırdıkları görülmektedir. Çünkü tüketiciler, mevcut bir ürün hakkında bilgili değillerse örnek almaya eğilimlidirler (Şener, 2020, s. 268). Reklamlarda hedef kitle açısından en zor tespit edilen ancak en etkili stratejik yöntem; yaşam tarzı, diğer deyişle yaşam biçimidir. Yaşam tarzının sosyolojik, psikolojik ve daha birçok toplumsal normları içerdiği için belirli bir istatistik formülü ya da ifade tarzı bulunmamaktadır. Bireyler reklamlarda gösterilen ürünleri satın alarak mutlu olabileceklerini sandıkları zaman, reklam hedefine ulaşmış sayılır (Horzum, 2008, s. 37). Dolayısıyla da reklamlarda yer bulan kadın-erkek, yaşlı-genç rol modellerin seçimi ve hedef kitleye sunuluş biçimleri markanın başarısında son derece etkilidir. Reklamlardaki kadın sunumunun geleneksel ya da sıra dışı olması, reklam stratejilerine kuşak bazlı unsurların dâhil edilip edilmemesi de yine marka kişiliğinin niteliğiyle ve işlenme biçimiyle alakalı bir durumdur.

Özellikle son dönemlerde Türkiye’de kadın merkezli reklam çalışmalarına bakıldığında; yurt dışı menşeli markalardan biri olan Elidor ve benzeri markaların, marka gücünü artıracak ve cinsiyet ayrımcılığına karşı eşitlik temalı konuları işleyen sosyal sorumluluk kampanyalarına eğildiği görülmektedir. Dahası, önceden cinselliği ya da yetersizliği ile kullanılan kadın bu tür reklamlarda özne konumuna yükseltilmekte; kadına güçlü, özgür ve özgüvenli anlamları yüklenmektedir (Önder, 2021, s. 326). Elidor’un, kadınlara destek serisi altında pek çok bilinen kampanyası olmuştur. Toplumda ötekileştirilen kadın cinsiyetini her seferinde farklı perspektiften ele alan marka varlığı, hep kadınları cesaretlendirici mesajlar üzerine yoğunlaşmaktadır (Önder, 2021, s. 327). Dolayısıyla kadın sunumu, marka stratejileri açısından temel bir parametre konumundadır. Aynı şekilde kuşak perspektifi de markaların kendilerini ifade etmeleri noktasında önemli bir ölçüttür.

Örneğin Y kuşağının ve özellikle 2000’de doğanlarla 2000 yılı sonrasında doğanları kapsayan Z kuşağının dünyayı algılama biçimleri; zorluklara karşı dayanıklı, kanaatkâr ve daha uyumlu olan X kuşağından ve onun gibi geleneksel kodlara yatkın evvelki kuşaklardan son derece farklıdır. Bu anlamda kuşaklara özgü kodlar da markaların hedef kitlelerini diri tutabilmeleri ve mevcudu genişletebilmeleri açısından oldukça önem taşımaktadır.

Kuşaklar belli bir zaman aralığında doğan, benzer koşullarla karşı karşıya kalarak benzer özellikleri oluşturan, benzer yaş ve yaşam dönemlerini paylaşan insan topluluğunu anlatmaktadır. Her kuşağın kendine özgü sosyal, kültürel özellikleri, değer yargıları, tutumları, davranışları, bulunmaktadır. 2000’den sonra doğanlardan oluşan kuşak, Z kuşağı olarak anılmaktadır. Z kuşağı teknolojinin yoğun olduğu yıllarda doğduğu ve yaşadığı için teknoloji kuşağı olarak da anılmaktadır (Özmen & Kocakuş, 2020, s. 4324-4325). Zaman içerisinde geçmişten bugüne kadar devam eden çevresel koşullardaki gelişmeler; toplumların algılarını, beklentilerini, önceliklerini, hayata bakış açılarını, tutum ve davranışlarını yaşadıkları dönemin koşullarına bağlı olarak değişime uğratmaktadır. Dönemlerin kronolojik olarak koşullarının farklılaşarak o dönem içinde yaşayan kişilere etki etmesi de, kuşak kavramını ortaya çıkarmaktadır. Dönemsel koşullara bağlı olarak yaşanan bu değişim; farklı zaman diliminde doğan kuşakların eğilimleri, belirgin özellikleri ve davranışlarında da farklılık yaratmaktadır (Özmen & Kocakuş, 2020, s. 4335). Örneğin Z kuşağının ortalama odaklanma süresi 8 saniyedir ve yapılan işi onlara anlatmak için vakit çok dardır. Bu kısıtlı süreyi değerlendirebilmek için çok iyi bir iletişim stratejisi kurulmalıdır (Demir, 2021). Her kuşağın sahip olduğu benzersiz deneyimler, yaşam biçimleri, değerleri ve kuşaksal tarihleri onların belirli davranışlarına etki eder. Türkiye’de yaşayan 5 farklı kuşak vardır. Bunlar 1. Sessiz Kuşak (Gelenekselciler), 2. Baby Boomers (Bebek Patlaması), 3. X

Kuşağı, 4. Y Kuşağı, 5. Z Kuşağı şeklinde sıralanmaktadır (Baycan, 2017, s. 6). Tablo 2’de de görüldüğü üzere; Y ve Z kuşaklarının otoriteyi zor kabullenen, özgürlüklerine düşkün bir yapıları vardır.

SESSİZ KUŞAK	BABY BOOMERS	X KUŞAğI	Y KUŞAğI	Z KUŞAğI
-Otoriteye sadık -Gcl sadakat -İstikrarlı -Kanaatkâr -alışkan -Teknolojiden uzak -Dijital göçmenler	-Otoriteye saygılı -Gcl sadakat -İstikrarlı -Fedakâr -çalışmak için yaşayan -Kuralcı -Teknoloji ilişkisi değişken -Dijital göçmenler	-Otoriteye saygılı -Sadakat duygusu yüksek -Kanaatkâr -Toplumsal olaylara duyarlı -Aynı işte uzun süre çalışan -çalışmak için yaşayan -Zorunlu teknoloji kullanıcısı -Dijital göçmenler	-Otoriteyi zor kabullenen -Sadakat duygusu düşük -Sık iş değiştiren -Toplumsal olaylara duyarlı -Bağımsızlığına düşkün -Başarı odaklı -Yaşamak için alışan -Bireyci -Teknoloji ile büyüyen -Dijital yerliler	-Otoriteyi tanımaz -Sadakat duygusu düşük -Aceleci -Yaratıcı -Teknoloji ile doğan -Dijital yerliler

**Tablo 2:** Kuşakların zellikleri - (Baycan, 2017, s. 21).

Kuşaklar arası farklılıklar, günümüz pazarlama dünyasının önemli konularındandır. Kuşak teorisi, her kuşağın dünyaya bakış açısını etkilediği düşünülen olaylara, koşullara ve deneyimlere dayanan ortak bir tarihe sahip olduğunu ileri sürmektedir. Her kuşak grubu; ortak, paylaşılan değerler yarattığı düşünülen ayrı tarihsel olaylarla ve toplumsal eğilimlerle karşı karşıya kalmaktadır. Kuşaklar arasında birçok fark olduğunu söyleyen araştırmacılar her kuşağın belirli özellikleri ve önemli farklılıkları olduğunu ortaya koymaktadır. Kuşak alışmaları ile ilgili bilimsel araştırmalar yapan düşünür A. Comte, sosyal değişimlerde kuşakların değişimi ve gelişiminin nc olduğunu ortaya koymuştur. Alman sosyolog Mannheim kuşak kavramının temel ilkelerini ilk kez ileri süren kişidir. Mannheim’a göre sosyal veya tarih süreç içerisinde bireylerin aynı kuşağa veya yaş grubuna bağlı olması, ortak bir konumu paylaşan bireyler olması anlamına geldiğinden; söz konusu bireyler, olası deneyimlerine göre belirli aralıklarla sınıflandırılmaktadır (zmen & Kocakuş, 2020, s. 4324-4325). Yeni neslin en belirgin özelliği daha benmerkezci ve zgr olmalarıdır. İlgili alanına girmeyen konulara asla vakit harcamamaktadırlar, oldukça nettirler ve bir şeye çok fazla bağlı kalmak istememektedirler. Dolayısıyla bu durum, markaların pazarlama tarafında odaklanması gereken bir konudur (Neuro-Mar, 2020). Bu kapsamda markalar tüketiciler kitlelerinin değişen kodlarına uyum sağlayabilmek adına yeni stratejiler geliştirmekte, çeşitli göstergeler üzerinden oluşturdukları mesajlarla genç kuşakları yakalayabilmenin etkin yollarını aramaktadırlar.

### 3. Göstergibilim yöntemi

Göstergibilim bir bakış açısı, yaklaşım, yorumlama biçimi ve paradigma olarak doğmuş; süreç içinde bilimsel bir analiz yöntemi ve ayrı bir bilim alanı hâline gelmiştir. Bugün birçok alanda sıklıkla kullanılmakta ve çeşitli göstergelerin yorumlanmasında bu yönteme başvurulmaktadır.

Göstergebilim yöntemi, çalışmanın konusu olan marka kişiliklerinin ve arketiplerin analizi noktasında oldukça verimli bir yöntemdir. Reklam içeriklerinde kullanılan göstergeler, markanın reklam stratejisindeki marka kişiliklerini ve arketipleri son derece net bir biçimde ortaya koymaktadır. İçeriklerde kullanılan bu göstergelerin göstergebilimsel analiz yoluyla çözümlenmesi ise marka stratejilerinin analizi açısından işlevsel sonuçlar doğurmaktadır. Bu kapsamda çalışmada; Barthes'ın düz anlam, yan anlam, mit gibi kavramlarla şekillendirdiği göstergebilimsel perspektifinden yararlanılacak ve yöntem olarak göstergebilim kullanılacaktır.

### 3.1. Göstergebilim reklam ilişkisi

Göstergebilim; bir kültüre özgü olsun ya da olmasın, metinlerin çözümlenmesini ifade etmektedir. Metin, göstergebilimin konusuna giren her şeydir. Metinler bir müzik notasından tabloya, reklam afişinden kültüre özgü davranışlara, sinema filminden tiyatro gösterilerine, şiirden romana kadar çeşitlilik göstermektedir ve göstergelerin sistematik olarak çözümlenerek derin anlam yüzeyine ulaşmasını sağlamaktadır. Görünen anlamın dışındaki anlama odaklanan göstergebilim, anlamı parçalara ayırır; mitler, metaforlar ve kodlar aracılığıyla anlamı tekrar inşa eder (Civelek & Türkay, 2020, s. 772). Göstergebilim; dilbilimsel yöntemleri nesnelere uygulayan ve oyunlar, jestler, mimikler, ibadet biçimleri, edebiyat eserleri ya da müzik parçaları gibi birçok başlığı içine alan, bunları dille tasvir etmeye ve dilsel olmayan bütün olguları da dil metaforuna dönüştürerek açıklamaya çalışan bir bilimdir (Oğuz, 2018, s. 20). Günlük hayatımız içerisinde bilinçli ya da bilinçsiz olarak algıladığımız pek çok gösterge vardır. Bunların bir kısmına kendimiz ulaşırız; bir kısmı da kendiliğinden, hatta istemeden bize gelir. Reklamlar, tanıtım broşürleri, bir takım gazete ya da dergi yazıları, hatta ürünün etiketi bu tarz göstergeleri oluşturur (Başbüyük, 2004, s. 69). Bu yönüyle göstergebilim, reklam analizlerinde sıklıkla kullanılan bir yöntemdir ve içeriklerde yapılan kodlamalar bu yolla okunup anlamlandırılır.

Göstergebilimin üç temel çalışma alanı söz konusudur; göstergenin kendisi, içinde göstergelerin düzenlendiği kodlar ya da sistemler, kodlar ve göstergelerin içinde işlediği kültür (Fiske, 2015, s. 122). Göstergebiliminde, alıcı terimi yerine okur terimi kullanılır. Çünkü okumak öğrenilen bir süreç, almak ise verilen kabul etmek anlamına gelir (Tekinalp & Uzun, 2013, s. 142). Bu kapsamda, göstergeleri okuyan süjenin bilgi birikimi ve bakış açısı önemlidir.

Görsel anlatım ve anlamlar, genellikle dilsel bir iletiyle doğrulanır. Görsel iletinin en azından bir parçasının dilsel metinle yinleneceğini ifade eden Barthes, dilsel olmayan bir göstergebilimin varlığına inanmaz. Ona göre anlamı ileten dildir (Keskin, 2018, s. 19). Peirce'da yorumlayan kavramının da bir gösterge olması, gösterge tarihi açısından oldukça önemli bir değişimdir. Yorumlayanın da kendi içinde bir gösterge olması anlamlandırma sürecini etkilemekte ve daha önce nesneden göstergeye doğrusal bir hareketle oluştuğu düşünülen anlamı, bir akış hâline getirmektedir (Özmkas, 2009, s. 43). Göstergebilimcilerin farklı bakış açıları, bilimsel anlamda yeni sayılan bu disiplinin doğal açıklarını tamamlamakta ve konuya getirilen her farklı yorum alternatif okuma biçimleri sağlamaktadır.

Görüntüsel çözümlemede, düz anlam ve yan anlam gibi faydalı kavramlar vardır. Düz anlam, resmin içeriğini tanımlar. Anlamı ve nasıl işlediği hakkındaki çözümlemelere geçmeden önce, verili bir görüntüdeki her kalem ayrıntılı bir şekilde betimlenmelidir. Yan anlam ise bu içeriğin olası anlamlarını ifade eder (Burton, 2008, s. 154). Barthes göstergebilimin konusunu, tözü ve sınırları ne olursa olsun her türlü göstergeler dizgesi olarak belirler. Görüntüler, jestler, mimikler, müzik, törenlerde ve protokollerde görülen tözlerin bir dil oluşturmasa da bunların karmaşaları en azından anlamlı dizgeler oluştururlar (Bircan, 2015, s. 19). Bu yönüyle göstergebilimsel okumanın alanı son derece geniştir.

Semiyoloji (göstergebilim) bir biçim bilimidir, çünkü içeriklerinden ayrı olarak anlamları inceler (Barthes, 1991, s. 100). Çağdaş mit, Barthes'a göre bir üst-dildir ve göstergelerin, kültürel fenomenlerin mevcut anlamlarının altının oyularak farklı bir anlam oluşmasını sağlayan bir unsurdur. Birçok noktada Barthes doğal görünenin ideolojik arka planını ortaya çıkarmaya çalışır, çağdaş mit bu bağlamda gerçekdışı olan ve gözler önüne serilmesi gereken bu algıdır (Aydınalp, 2021, s. 208). Barthes'ın göstergebiliminde göstergeler yani ilk anlaşılan şeyler düz anlam olarak ilk katmanda yer almakta, göstergenin temsil ettikleri ise yan anlam ve mitleri ifade etmektedir (Mustafa & Bostan, 2022, 149). Okur göstergeleri bu farklı anlamlar çerçevesinde değerlendirir, verili kodları açar ve elde ettiklerini birleştirmek suretiyle de görünenin ardındaki gizli iletilere erişir. Göstergeler, bünyelerinde alınmayı bekleyen mesajlar taşıyan formlardır. Barthes'ın bakış açısıyla yorumlandığında düz anlam bedensel form, yan anlam ve mit ise ruhsal formun değişik boyutları olarak görülebilir. En yalın hâliyle düz anlam ile yan anlam ve mit arasında bir somutluk soyutluk farkı vardır.

Barthes'a göre, gösterge dizgeleri yan anlamsal kodlar olan kültürel değerlerle ya da ideolojiyle eklenirler (İlkdoğan, 2017, s. 3153). Barthes, göstergebilim analizinde mitler üzerine vurgu yapmaktadır. Mit, insanların gerçeklik arayışının bir sonucu olarak ortaya çıkan açıklamalar olarak tanımlanmaktadır. Mitler, gerçekliğin birer temsilini ifade etmektedir. Almanların disiplinli veya Fransızların kibar olduğuna yönelik düşünceler birer mit örneğidir. Mitler, insanlar tarafından oluşturulmakta ve zaman içerisinde kalıp yargılar hâline gelebilmektedir. Mitlerin insanların düşünce ve tavırlarında önemli bir belirleyici olduğu savunulmaktadır. Barthes, mitlerin oluşum sürecinde ideoloji kavramını ön plana çıkarmaktadır. Ona göre mitler, bir toplum içerisindeki egemen ideolojilerin düşünce yapılarının yansımaları ifade etmektedir (Barthes, 2015, s. 45). Mitler, bir bakıma, tarihi gerçek olarak normalleştirmeleri bakımından iktidar mücadelelerinin sonucudur. Bu tür mitlerin uluslararası hukuktaki yaygınlığı, diğerlerinin yanı sıra liberalizm ve imparatorluk mitleri için sağlamaştırıcı zeminler sağladığı için çok büyüktür (Hukuk Kritik, 2023).

Mit, bir kişinin algılamasını sağlar. Mitin bir nesne, bir kavram ya da bir fikir olması mümkün değildir; o bir anlamlandırma biçimi, bir formdur (Barthes, 1991, s. 107). Her bir mitsel anlatı, kurgusal düzlemde tasarlanmış dünya için örtük dilsel mesajlar taşımaya başlamıştır. Böylece örtük mesajlarla birlikte sistemi tasarlayan aklın yaratmış olduğu ideolojiler de mitlerin biçimsel ifadeleri içinde anlam bulmaktadır. Gösteren, gösterilen, gösterge düzleminde aktarıcı olarak işlev gören söylene her türlü göstergenin içerisine kendisini koyabilmektedir. Böylelikle mit gösteren şekline bürünür (Topal & Topal, 2022, s. 46). Mit bu kapsamda, egemen kodların bireye ve topluma yansıdığı bir ayna işlevi görmektedir.

### 3.2. Marka stratejileri bağlamında reklam ve gösterge

Göstergebilim, markanın vermek istediği mesajları tüketiciye en etkin şekilde ulaştıran reklamların çözümlenebilmesinde son derece faydalı analiz türlerinden biridir. Bu yatkınlığın sebebi ise reklamın gösteriye dayanan doğal yapısı ve hedef kitleye aktarılan mesajların göstergeler üzerinden sunuluyor olmasıdır.

İletişim ve etkileşim noktasında görsel ve sözel öğeler, tasarım, başlık, ana metin ve slogan unsurları bir araya getirilerek reklam iletileri tüketiciye aktarılır. Mesaj; slogan, başlık, ana metin gibi sözel unsurları kapsayan reklam kanalıyla ve belirli bir bütünlük içinde tüketiciye aktarılır (Tosyalı, 2014, s. 57-58). Dolayısıyla da göstergebilim, reklamların hem oluşturulması hem de okunması ya da çözümlenmesi noktasında önemli bir işlev görür. Markalar oluşturmak istedikleri kimlikleri duygusal ve düşünsel

göstergeler üzerinden önce reklama aktarır, ardından da izleyiciye ulaştırırlar. Göstergeler üzerinden yürüyen bu süreç sayesinde, ürünlerin hedef kitle ile iletişimi gerçekleşir.

İşletmeler, markalarına karşı olumlu imajı güçlendirmek ya da olumsuz bir imajı olumluya dönüştürmek amacıyla sıklıkla reklam yoluna başvururlar (Cevher, 2008, s. 13). Reklamın anlam yaratma fonksiyonu ile teşkil edilen markaların tüketicilerce nasıl yorumlandığını anlama konusunda, araştırmacılar göstergebilim perspektifinden faydalanırlar (Batı, 2007, s. 8). Televizyonun teknik olarak hareketli yapısı, reklamların görsel ve işitsel olarak izleyiciye hitap etmesine olanak tanır. Bu avantaj, yayın içerisinde yer alan mesajın daha rahat algılanmasını sağlarken, bireyi renkli ve mutluluk vaat eden bir dünyaya davet ederek; ürünü, satın alınması gereken ya da tüketildiğinde mutluluk veren bir ihtiyaç gibi gösterir (Ulusal & Kalaycı, 2018, s. 62). Bu yönüyle bir gösterge yelpazesi olan reklamlar, marka stratejilerinin vitrine çıktığı gösteri alanlarıdır.

Marka, ürünlerini hangi stratejik planla bütünleştirmek isterse o yönde hareket eder ve reklam kampanyalarını bu doğrultuda hazırlar. Reklamlar tüketiciyle bağ kurulmasında en önemli iletişim kanallarından biridir. Bu iletişim içerisinde, en kısa zamanda en etkili mesajın iletilmesi amaçlanmaktadır. Bunun için de reklamlarda anlamın oluşturulmasında gösterge-gösterilen ilişkisinden, mitlerden, metanomi ve metaforlardan çokça yararlandığı görülmektedir. Markalar kendilerini en etkili yolla anlatabilmeli ve verdikleri mesajların tüketiciler tarafından doğru çözümlenebilmesi için kaliteli bir dizayn oluşturabilmelidirler. Çünkü kodu çözülemeyen bir reklam, başarısız olmaya mahkûmdur (Tosyalı, 2014, s. 128). Reklam, gerçeği taklit eder. Gerçeğe benzer imgesel durumları, kurguları ve imgeyi yaratırken; hem ikonik, hem indeksikal, hem de sembolik göstergeleri kullanarak bu göstergelerin olanaklarından yararlanır (Tuncer, 2020, s. 78). Bu sebeplerle reklam ile göstergebilimsel yaklaşım arasında son derece girift bir ilişki vardır ve göstergebilim, reklamların amacına ulaşip ulaşmadığını test etme noktasında oldukça verimli bir yöntemdir. Bu kapsamda çalışmada göstergebilim yöntemi kullanılmış ve örneklem alınan iki reklamdaki kişilik arketipleri ile marka stratejileri, içeriklerde kullanılan göstergeler üzerinden analiz edilmiştir.

#### 4. Araştırma

##### 4.1. Araştırmanın amacı

Araştırma, aynı pazara hitap eden Pantene ile Elidor'un marka kişiliği oluşturma süreçlerinde hangi arketiplerden yararlandıklarını ve reklamlarında ne tür marka stratejileriyle hareket ettiklerini ortaya koyma amacı taşımaktadır. Bu kapsamda iki rakip markanın stratejik farklılıklarına odaklanan çalışmada, kişilik arketipleri üzerinden aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Pantene ve Elidor; aynı dönemde yayınlanan iki reklam filminde, marka kişiliği geliştirme açısından hangi arketiplere yönelmiştir?

- Örneklem alınan iki reklam filminde işlenen arketipler; hedef kitle, kadın imgesi-kadın sunumu ve kuşak farkı açısından ne şekilde yorumlanmıştır?

- İki markanın reklamlarındaki arketipsel seçimler, kendini ifade etme modeli ve fonksiyonel fayda temsil modeli çerçevesinde nasıl gruplandırılabilir?



#### 4.2. Araştırmanın nemi

Çalışma; aynı pazara hitap eden iki rakip markanın gittikçe zorlayıcı bir hl alan rekabet koşullarında nasıl bir stratejik performans sergilediklerini tespit etmek, kullandıkları kişilik arketipleri ve benimsedikleri marka stratejileri noktasındaki seçimlerini karşılaştırmalı olarak analiz etmek bakımlarından önem taşımaktadır.

Fark yaratmak noktasında zayıf kalan markalar, zorlu rekabet koşullarında dezavantajlı bir noktaya sürüklenmekte; bu bakımdan rakiplerden sıyrılabilen zgn marka stratejileri ve marka kişiliği oluşturma çabaları önem arz etmektedir.

#### 4.3. Araştırmanın yöntemi

Araştırmada, gösterge analizleri noktasındaki işlevselliğinden dolayı göstergebilim yöntemi kullanılmış; Roland Barthes'ın *düz anlam*, *yan anlam* ve *mit* gibi temel kavramları çerçevesinde bir analiz gerçekleştirilmiştir.

#### 4.4. Araştırmanın rnekleme

Çalışmada rnekleme olarak, Elidor ve Pantene'in eş zamanlı olarak yayınlanan *Dedim Olabilir-Gün Benim Gnm* sloganlı reklam filmleri seçilmiştir. Aynı dönemde (2021) hedef kitleye sunulan iki dönemsel reklam üzerinden, aynı pazara hitap eden rakip markaların stratejileri mukayese edilmiştir.

#### 4.5. Araştırmanın kapsam ve sınırlılıkları

Çalışmada, rnekleme alınan iki reklamın her karesi analiz edilmemiş; markaların arketipsel yaklaşımlarını yansıtan reklam aralıkları incelenmiştir.

Çalışmada Elidor reklamına ait 4 adet tekli görüntü, 7 adet 2'li/3'l/4'l sekans rneği üzerinden yapılan analiz olmak üzere toplam 11 gösterge incelemesi yapılmıştır. Pantene reklamına ait gösterge analizleri ise 3 adet tekli görüntü, 3 adet 2'li/3'l/4'l sekans rneği ve 1 adet de reklam süresi ile reklam hızına ait analiz olmak üzere toplam 7 adettir.

İki markaya ait iki farklı reklam üzerinden toplam 18 gösterge analizi yapılmış ve gösterge analizlerinde ağırlıklı olarak beden dili, yüz ifadesi, el hareketi, dilsel ileti-slogan, renk, ışık, nesne, kamera açısı, çoklu görüntü, müzik, ses, efekt, yazı, işaret, durum, zaman-süre, hız formundaki göstergeler ele alınmıştır.

#### 4.6. Elidor reklamının görüntü ve sekans örneklere

**Gösterge** - Renk, durum, nesne

**Gösteren** - [Pembe renk, Ebrar Karakurt'un pembe saçları ve pembe ürün kabı.]

**Düz Anlam** - Karakurt'un pembe renkteki saçları ile aynı renkteki pembe ürün kabının örtüşmesi ve reklam fenomeninin bireysel enerjisi üzerinden markanın güçlendirilmesi.

**Yan Anlam** - Ebrar Karakurt'un, farklı bir tipoloji olarak reklam dışındaki normal yaşamında da zaman zaman kullanabildiği pembe renkteki marjinal saçları ile ürün kabının (rn kimliğinin-markanın) rtştrlmesi; (reklam içinde *başarılı*, *zgrlk* ve *asi* arketipleriyle özdeşleştirilen) oyuncunun

kişisel nitelikleriyle ürünün özelliklerinin birleştirilmesi. Karakurt'un arketipsel kişilik özelliklerinin ürüne yüklenmesi.

Pembe feminen-kadını bir renktir ancak saçın pembe olması durumu marjinaldir, normal değildir. Bu durum *asi* ve *özgürlükçü* arketiplerini ortaya çıkarmaktadır. Çünkü pembe renk saç, marjinalitenin bir ifadesidir ve Karakurt bu marjinal tarzına rağmen *başarılı* bir oyuncudur. Dolayısıyla da söz konusu göstergeler üzerinden hem bu birleştirme yapılmakta hem de Elidor markasının, bu üç arketipin verdiği mesajlardan yararlanması sağlanmaktadır. Ayrıca egemen anlayış tarafından üretilen "kurallara boyun eğen, uyumlu ve evinin hanımı olan kadın" miti de yıkılmaktadır.



**Sekans 1:** Ebrar Karakurt'un pembe saçları ve pembe ürün kabı.

**Gösterge** - El Hareketi, beden dili, dilsel ileti, efekt

**Gösteren** - [Ebrar Karakurt'un el hareketleri, beden dili, reklam sloganı, topun yere vurma sesi.]

**Düz Anlam** - Karakurt'un *Dedim Olabilir* şeklindeki reklam sloganını sürekli olarak çeşitli el hareketleri eşliğinde dile getirmesi, böylelikle sporcu kişiliğinden yansıyan öz güven ile zorlukları aşma yöneliminin vurgulanması ve voleybol topunun yere vurma sesi üzerinden spor alanındaki başarısının güçlendirilmesi.

**Yan Anlam** - Topluma marjinal gelen pek çok durumun aslında olabileceğinin işaret edilmesi, işlenen *asi* ve *özgürlükçü* arketipleri yoluyla yerleşik kadın algısı ve cinsel tercihlerle ilgili mitlerin yıkılması. Topun yere vuruş sesi ile Karakurt'un profesyonel ve başarılı şekilde yürüttüğü mesleğine vurgu yapılması ve başarılı arketipinin öne çıkarılması.



**Sekans 2:** Ebrar Karakurt'un el hareketleri ve beden dili.

**Gösterge** - Nesne, üstten çekim

**Gösteren** - [Voleybol topu ve kameranın üstten çekim yapması.]

**Düz Anlam** - Ebrar Karakurt'un yukarı doğru bakarak topu atması, kameranın oyuncu ile topu üst açıyla göstermesi ve bu yolla Karakurt'un sportmen kimliğinin ve kişisel karizmasının güçlendirilmesi.

**Yan Anlam** - Ebrar Karakurt'un millî başarılarını işaret eden voleybol topunun 'nesne olarak gösterge' konumunda yer alması ve *başarılı* arketipini desteklemesi. Kameranın, kadraja doğru ilerleyen topu üst

çekimle vermesi; yükseliş duygusunun, başarıma heyecanının ve oyuncunun başarılı olduğu mesajının kuvvetlendirilmesi.



**Görüntü 1:** Ebrar Karakurt'un topu yukarıya atışı.

**Gösterge** - Durum, dilsel ileti, ışık, renk

**Gösteren** - [Ebrar Karakurt'un yükselişi, söylediği cümle, ortamdaki ışık ve iç içe geçen pembe-mavi renkleri.]

**Düz Anlam** - Ebrar Karakurt yukarı doğru yükselmesi, yükselirken "Çok da yüksekte uçma, böyle hayal mi olur dediler! Dedim olabilir!" şeklindeki dilsel iletiyi ifade etmesi ve oyuncunun sporcu kimliğine yönelik öz güveninin, her türlü zorluğa meydan okuyuşunun vurgulanması.

**Yan Anlam** - Karanlıktan aydınlığa doğru ilerleyen ışık oyunları içinde kadını sembolize eden pembe renk ile erkeği sembolize eden mavi rengin iç içe geçmesi ve slogandaki iddianın ön plana çıkarılması yoluyla topluma aykırı gelen durumların aşılabileceğinin işaret edilmesi; yerleşik kadın-erkek algısına yönelik mitlerin başarılı, özgürlükçü ve asi arketiplerinden destek alınarak yıkılması.



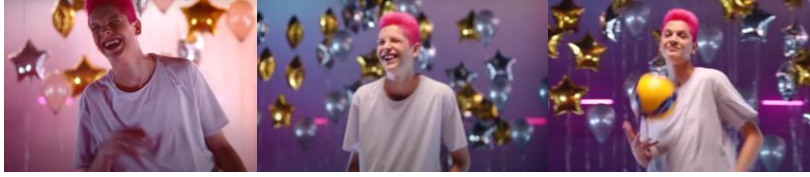
**Görüntü 2:** Ebrar Karakurt'un yükselişi.

**Gösterge** - Yüz ifadesi, beden dili, ışık, renk, nesne, işaret

**Gösteren** - [Ebrar Karakurt'un gülüşü, yıldız şeklindeki süsler, voleybol topu, ortamdaki hâkim pembe rengi ve ışık.]

**Düz Anlam** - Ebrar Karakurt'un kutlamayı andıran renkli-ışıklı bir ortamda keyifli bir beden dili ile gülmesi, arka fondaki yıldız şeklindeki süslerin önünde elindeki voleybol topu ile öz güvenli bir yüz ifadesi sergilemesi; bu şekilde başarılı kimliğinden duyduğu mutluluğu yaşaması ve yansıtması.

**Yan Anlam** - Kadını imgeleyen pembe renginin hâkim olduğu ışıltılı, sosyal onayı ve mutluluğu yansıtan canlı ortam yoluyla kadınsal başarılarla ve kadınsal algıya yönelik yerleşik bakışın (mitlerin) devre dışı bırakılması; başarılı, özgürlükçü ve asi arketiplerinin kuvvetlendirilmesi.



**Sekans 3:** Ebrar Karakurt'un başarısı ve şöhreti.

**Gösterge** - Beden dili

**Gösteren** - [Ebrar Karakurt'un duruşu.]

**Düz Anlam** - Ebrar Karakurt'un voleybol sahasında teyakkuz hâlindeki dikkatli ve güçlü beden dili ile durması; oyunculuktaki gücünün, dikkatinin ve öz güveninin vurgulanması.

**Yan Anlam** - Oyuncunun dikkatli duruşu ve profesyonelliği üzerinden *başarılı* arketipinin işlenmesi.



**Görüntü 3:** Ebrar Karakurt'un duruşu-beden dili.

**Gösterge** - Dilsel ifade, nesne, beden dili

**Gösteren** - [Ebrar Karakurt'a doğru fırlatılan toplar, ifade edilen dilsel ileti ve Karakurt'un beden dili.]

**Düz Anlam** - Ebrar Karakurt "*Eleştiriler de olabilir dediler, dedim olabilir!*" ifadesini kullandığı anda ona doğru birçok voleybol topunun fırlatılması, Karakurt'un "*Dedim olabilir!*" cümlesini söylerken kollarını iki yana doğru açması ve sportmen kimliğine yönelik eleştirilere karşı güçlü bir duruş sergilemesi.

**Yan Anlam** - Karakurt'un sözlerinde geçen eleştiriler ile sahaya fırlatılan topların özdeşleştirilmesi, Karakurt'un bugünkü seviyesini yapılan eleştirilere rağmen yakaladığı vurgulanarak *başarılı* arketipinin güçlendirilmesi.



**Görüntü 4:** Ebrar Karakurt'a fırlatılan toplar ve sporcunun beden dili.

**Gösterge** - Çoklu görüntü, beden dili, ışık, dilsel ileti

**Gösteren** - [Ebrar Karakurt'un beden dili, loş ortamda ışığın ona odaklanması, seri hareketlerinin çoklu görüntüsü ve "Karşılarız!" şeklindeki dilsel ileti.]

**Düz Anlam** - Loş fon içinde güçlü ışığın üzerinde odaklandığı Ebrar Karakurt'un yükselerek topa vurması, her seri hareketinin bir 'çoklu görüntü' olarak ekrana yansması, Karakurt'un tam topu karşılarken "Karşılarız!" cümlesini dile getirmesi ve böylelikle her daim başarılı, öz güvenli bir oyuncu olduğunun vurgulanması.

**Yan Anlam** - Dinamik hâldeki Karakurt'un profesyonel bir beden diliyle topa çıkışı ve yükselerek vuruşuyla, ışığın loş ortama rağmen onun üzerinde yoğunlaşmasıyla, "Karşılarız!" şeklindeki dilsel iletinin tam topu karşılarken devreye girmesiyle oyuncunun sporcu kimliğine yüklenen *başarılı* arketipinin güçlendirilmesi. Topu karşılama hareketi ile "Eleştirilere gerektiği şekilde karşılık veririz!" anlamının özdeşleştirilmesi.



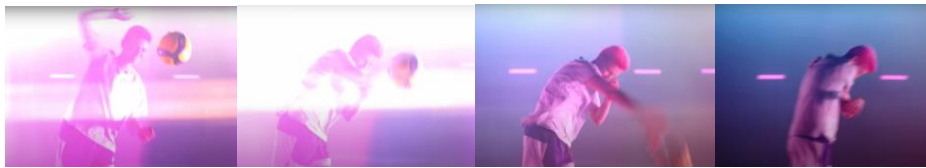
**Sekans 4:** Ebrar Karakurt'un yükselerek topa vuruşu ve çoklu görüntü.

**Gösterge** - Durum, ışık, beden dili, müzik

**Gösteren** - [Ebrar Karakurt'un topa sert vuruşu, beden dili, plan değişirken yoğunlaşan ışık ve fondaki müziğin ritmindeki yükseliş.]

**Düz Anlam** - Ebrar Karakurt'un topa yere doğru çok sert bir şekilde vurması, o esnada fondaki müziğin ritminin yükselmesi, çok hızlı bir şekilde ışıklı bir plan değişikliği yaşanması ve oyuncunun spor alanındaki iddiasının güçlendirilmesi.

**Yan Anlam** - Oyunculuk gücü üzerinden *başarılı* arketipinin kuvvetlendirilmesi ve sekanstaki ışık oyunları yoluyla oyuncunun şöhretinin vurgulanması.



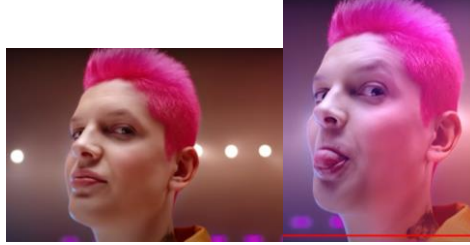
**Sekans 5:** Ebrar Karakurt'un topa yere doğru sert vuruşu ve ışıklı geçiş.

**Gösterge** - Yüz ifadesi, işaret

**Gösteren** - [Ebrar Karakurt'un kendinden emin yüz ifadesi, söylediği söz, boynundaki dövme ve dil çıkarması.]

**Düz Anlam** - Ebrar Karakurt'un kendinden emin bir ifadeyle kameraya bakarken "Sen hazırsan, tüm hayallerin gerçek olabilir!" demesi, ardından boynundaki kurt dövmesi ekrana yansıtılacak şekilde dil çıkarması ve böylelikle öz güven mesajının ve asi kişiliğin öne çıkarılması.

**Yan Anlam** - Oyuncunun soy ismiyle yani benliği ile özdeşleşen boynundaki kara kurt dövmesinin ve aniden kameraya dönerek dil çıkarmasının onun *asi* ve *özgürlükçü* yapısı üzerinden ilgili arketipleri vurgulaması. Hem Ebrar Karakurt hem de Elidor markasının *başarılı*, *özgürlükçü* ve *asi* olarak sunulması; Elidor kullanan tüketicilerin de bu sıfatları taşıyabileceğinin vadedilmesi.



**Sekans 6:** Ebrar Karakurt'un kendinden emin bakışı, dil çıkarması ve boynundaki kara kurt dövmesi.

**Gösterge** - Durum, dilsel ileti, ışık

**Gösteren** - [Ebrar Karakurt'un Elidor dolu çantasını alması, dilsel ileti ve ortamdaki ışık.]

**Düz Anlam** - Ebrar Karakurt'un pembe kaplı Elidor marka ürünlerle dolu olan çantasını kapatıp omzuna alması, "*Kendi yolumuzda biz hazırız, saçlar zaten hazır!*" ifadesi ile ışıklı sahadan ayrılması; böylelikle başarılı, yeni hedeflere odaklanan öz güvenli spor hayatını vurgulaması.

**Yan Anlam** - Oyuncunun başarısını, popüleritesini, bir yıldız oluşunu anlatan güçlü ışıklar altında Karakurt'un Elidor yüklü çantayı alarak alandan çıkması; Karakurt'un sporcu kimliği üzerinden işlenen *başarılı* arketipinin Elidor markasına yüklenmesi.



**Sekans 7:** Ebrar Karakurt'un çantasını alarak çıkması ve reklam finali.

#### 4.7. Pantene reklamının görüntü ve sekans örnekleri

**Gösterge** - Dilsel ileti, yazı, nesne, renk

**Gösteren** - ["*Kızlar, bugün modum şahane!*" cümlesi, marka ve oyuncu isminin ekran yazısı, cep telefonu, kıyafetteki beyaz renk ve arka plandaki beyazlık.]

**Düz Anlam** - Demet Özdemir'in dinamik bir modla "*Kızlar, bugün modum şahane!*" cümlesini dile getirmesi, marka ismi ile ünlü oyuncunun isminin ekranda yan yana görüntülenmesi, Özdemir'in elindeki cep telefonu ile kendisine bakıp ışıl ışıl saçlarıyla mutlu hâllerini fotoğraflaması, üzerindeki beyaz kıyafet ile arka plandaki aydınlık-beyaz tonların birbirini tamamlaması ve böylelikle ürün üzerinden hedef kitleye bir iyilik, ferahlık ve zindelik hâlinin vadedilmesi.

**Yan Anlam** - Söz konusu dilsel ileti üzerinden tüketiciye kendisini iyi hissedebilmesi için bir formül sunulması, marka isminin ve popüler oyuncunun isminin ekranda yan yana görüntülenmesi suretiyle beğeniye ve onaylanma ihtiyacına giden yolda Pantene'in gücünün işaret edilmesi, cep telefonu nesnesiyle günümüzde daha çok sosyal medya üzerinden karşılanan görülme ve beğenilme ihtiyacının karşılanması için bir yol/çözüm sunulması, beyaz tonların ağırlıklı olarak kullanılmasıyla ferahlık duygusunun ve şahane olma modunun beslenip güçlendirilmesi, belirli bir emek ve zaman isteyen tüm bu iyilik hâlinin bir anda gerçekleşebilmesinin sırrının Pantene olduğunun işaret edilmesi ve bir anda gerçekleşiveren bu muhteşem sonuçla *sihirbaz* arketipine giriş yapılması.



**Sekans 1:** Demet Özdemir'in şahane modu.

**Gösterge** - Dilsel ileti, el işareti, nesne

**Gösteren** - [Özdemir'in sloganik cümleleri, el işareti ve ürün/ürünler.]

**Düz Anlam** - 'Şa-ha-ne' kelimesi ile biten cümlenin ardından "Saçlarım ef-sa-ne!" ifadesinin gelmesi, 'bu şahane moda ve efsane saçlara sahip olabilmenin üç dakikalık mucizevi formülü'nün açıklanması, kafiyeyle kelimelerin hecelenerek dile getirilmesi, açıklanan formülün "Hem de sadece üç dakikada!" cümlesi ve üç dakikayı vurgulayan el işaretiyle desteklenmesi; böylelikle vadedilen iyilik hâlinin güçlendirilmesi.

**Yan Anlam** - "Hem de sadece üç dakikada!" şeklindeki dilsel göstergeyle ve Özdemir'in üç dakikayı simgeleyen el işareti ile *sihirbaz* arketipinin yarattığı iksire işaret edilmesi, durumu olağanüstüleştirilen söz konusu göstergelerle bu arketip üzerinden strateji geliştirilmesi, Özdemir'in bir elinde ürünün olması diğer elinin de üçü işaret etmesiyle markanın mucizevi sonuçlarla eşitlenmesi, bu sahnenin hemen akabinde ekrana gelen ürün skalasıyla markanın işlevi, gücü ve ön plana aldığı 'fiziksel fayda'nın vurgulanması, sloganik ifadelerin hecelenerek vurgulanması yoluyla mucizevi iyilik hâline ilişkin algının güçlendirilmesi.



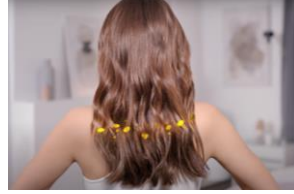
**Sekans 2:** Pantene'in üç dakikalık mucizevi formülü.

**Gösterge** - Dilsel ileti, renk, ışık, durum

**Gösteren** - ['Mucize krem' ifadesi, renkli ışık toplarının yıpranmış saçlara onarım işlemi uygulayarak aşağı doğru inmesi.]

**Düz Anlam** - Renkli ışık toplarının Özdemir'in saçlarına onarım işlemi uygulayarak aşağı doğru inmesi, Özdemir'in ürünü, 'mucize krem' ifadesiyle tanımlaması ve ürün vadinin kuvvetlendirilmesi.

**Yan Anlam** - Markanın *sihirbaz* arketipinden yararlanması, renkli ışık toplarının yıpranmış saçlara onarım işlemi uygulayarak aşağı doğru inmesi ve 'kısa sürede gerçekleştirilen sihirli onarım işlemi'nin gözler önüne serilerek ürünün olağanüstülüğünün pekiştirilmesi.



**Görüntü 1:** Pantene'in saçlara uyguladığı mucizevi işlem.

**Gösterge** - Durum, dilsel ileti

**Gösteren** - [Özdemir'in dönüşümü ve dönüşüme eşlik eden cümle.]

**Düz Anlam** - Özdemir'in ürünün saçlarına yaptığı onarımın hemen akabinde ciddi bir değişim yaşaması, bu değişime "*Saçlarımı onarıırken beni de en iyi hâlime dönüştürüyor!*" ifadesinin eşlik etmesi ve vadedilen iyilik hâlinin kuvvetlendirilmesi.

**Yan Anlam** - Mucizevi onarımın (fiziksel fayda) hemen akabinde Özdemir'in bir hâlden bir hâle geçmesi, gerek şık kıyafeti gerekse çekici göğüs dekoltesiyle göz kamaştıran bir güzelliğe sahip olması, 'en iyi hâlime' söylemiyle ürünün etkisinin zirveye taşınması ve böylelikle Pantene'in sihirli formülüyle bu sihrin gücünün vurgulanması.



**Sekans 3:** Pantene, Özdemir'i en iyi hâline dönüştürüyor.

**Gösterge** - Dilsel ileti, yüz ifadesi

**Gösteren** - [Özdemir'in tebessümle aynaya bakması ve dile getirdiği cümle.]

**Düz Anlam** - En iyi hâline dönüşen Özdemir'in "*Aynaya her baktığımda, sen yaparsın diyorum!*" cümlesi eşliğinde ve mutlu bir yüz ifadesi ile aynaya bakması, böylelikle ürün üzerinden vadedilen iyilik modunun öz güvenle genişletilmesi.

**Yan Anlam** - Pantene'in insana öz güven, hoşluk hissi ve mutluluk verdiği iddiası üzerinden *sihirbaz arketipinin* işlenmesi; hedef kitleye bir mucize sunulması.





**Görüntü 2:** Pantene’le en iyi hline dönüşen zdemir, mutlulukla aynaya bakıyor.

**Gösterge** - Dilsel ileti, yüz ifadesi-mimik (göz kırpma)

**Gösteren** - [zdemir’in ifade ettiği cümle ve göz kırpması.]

**Düz Anlam** - zdemir’in “*Pantene ile başladığım her gün benim günüm!*” diyerek göz kırpması ve ürün ile korunabilen daimi mutluluk hlinin vurgulanması.

**Yan Anlam** - zdemir’in reklamın sonunda “*Pantene ile başladığım her gün benim günüm!*” diyerek göz kırpması ve (Ebrar Karakurt’un dil çıkarması gibi bir final coşkusu yaratmakla birlikte) *rndeki sırra-sihire-mucizeye* işaret etmesi, hem dinamik bir moda hem de iki taraf arasındaki gizli bir bilgiye vurgu yapan göz kırpma ifadesiyle anlamın gclendirilmesi, ürünün oluşturduğu olağanüstü etkiyi-sonucu-büyük sırrı oluşturan *sihirbaz* arketipine vurgu yapılması ve markanın fiziksel faydayı ne çıkaran stratejisini *sihirbaz* arketipinden faydalanarak uygulaması.



**Görüntü 3:** Pantene’le mutluluğun zirvesine ulaşan zdemir, göz kırıyor.

**Gösterge** - Zaman, hız

**Gösteren** - [Reklamın 21 saniyelik kısa süresi ve hızlı ritmi.]

**Düz Anlam** - çok hızlı bir akışa sahip olan reklamın 21 saniye gibi kısa bir sürede bitmesi ve ürünün hızlı sonuçlar alıyor olduğunun vurgulanması.

**Yan Anlam** - Reklamın çok kısa süreli olması ve “*El abukluğu marifet!*” ifadesiyle nitelenen sihirbazları andıran bir hızla başlayıp bitmesi; *sihirbaz* arketipinin gcl bir etkiyle işlenmesi.

## 5. Bulgular

### 5.1. Pantene ve Elidor’un arketip ve model seçimleri

Elidor ve Pantene markalarının örneklem kabul edilen *Dedim Olabilir - Gün Benim Gnm* sloganlı reklam filmlerine bakıldığında, ürünün hedef kitleye sunumu anlamında iki farklı bakış açısı sergilendiği görülmektedir. Günümüzde son derece önemsenen hız ve işlev gibi iki somut unsura odaklanan Pantene reklamının, daha çok fiziksel faydayı ön plana çıkardığı açıkça gözlemlenmektedir.

Reklam içeriğindeki göstergeler, fonksiyonel faydanın sihirbaz arketipi ile uyumlu şekilde yapılandırıldığı ortaya koymaktadır.

Elidor'un oldukça konuşulan *Dedim Olabilir* sloganlı reklamında ise ürünün fiziksel faydasını ön plana çıkartan bir iletişim stratejisinden ziyade duygusal mesajlarla inşa edilen bir strateji göze çarpmaktadır.

Pantene markası, reklamındaki mutluluk vaadini *sihirbaz* arketipiyle uyum gösteren fiziksel fayda üzerinden yapılandırmayı tercih ederken; Elidor ise mutluluğu *başarılı* ve kısmen de *asi-özgürlükçü* arketipleri üzerinden özgürlük ve sıra dışılık gibi duygusal değerlerle inşa etme yoluna gitmiştir. Bu temel ayırım, marka kişiliği yaratma sürecindeki *kendini ifade etme* modeli ve *fonksiyonel fayda* temsil modeliyle de yakından ilişkilidir.

Elidor, Ebrar Karakurt gibi millî başarılar imza atan ve voleybol alanında başarı sembolü hâline gelen bir ismi reklamında ön plana çıkararak başarılı arketipinin çizdiği olumlu imajdan yararlanmıştır. Gerek *Dedim Olabilir* sloganının verdiği esneklik mesajına paralel Ebrar Karakurt gibi erkeksi ve farklı cinsel tercihlerini kamuoyuna açık bir şekilde yaşayan, toplumun genel kabullerine göre marjinal olarak değerlendirilebilecek bir tipoloji üzerinden kadın sunumu yapması gerekse de reklam akışı içerisinde dil çıkarma, dövme gibi farklı göstergeler kullanması üzerinden; Türkiye'de geçerli olan alt boyutlar arasında yer alan asi arketipinin özgürlükçü rüzgârından da faydalanmıştır.

Elidor; ürünüyle mesajını özdeşleştiren stratejisiyle Türkiye'deki en güçlü arketiplerden biri olan *başarılı* arketipinden yararlanarak, izleyicilerin ya da tüketicilerin başarılı olma ihtiyacına hitap etmiştir. Başarılı olma isteğine yanıt veren bir bakışla, başarıyı sembolize eden Ebrar Karakurt'u ön plana çıkartmış; millî başarıları anlamında toplumsal onay gören bu karakter üzerinden, sosyal kabul görmeme-marjinal bulunma riski taşıyan farklı cinsel tercihlere sahip olma ve bunu sosyal medya üzerinden aleni olarak yaşama durumuyla ilgili de özgürlükçü bir mesaj vermiştir. Zaten reklamda kullanılan *Dedim Olabilir* sloganı, her türlü marjinal durumu bile normalleştirebilecek bir dilsel ileti-gösterge olarak bu durumu desteklemektedir. Bu anlamda *başarılı* arketipinin yanı sıra *asi* ve *özgürlükçü* arketiplerinin de Elidor tarafından kullanıldığı görülmektedir.

## 5.2. İki reklamdaki kadın sunumu ve Elidor'un hedef kitle farklılaşması

Elidor'un, pazarlama anlamında iyi bir risk ve hedef kitle analizi gerektirdiği açık olan farklı bir açılımla; ürünün şampuan olmasından dolayı genel hedef kitle olarak kadın odaklı seyreden klasik yaklaşımın dışına çıktığı ve farklı bir hedef kitleyi de tüketici portföyüne katmayı amaçladığı görülmektedir. Söz konusu hedef kitle genişletme stratejisi ise günümüze hitap eden kuşak analizleri ile son derece ilişkilidir. Elidor'un marka yüzü olan Ebrar Karakurt Z kuşağıdır ve söz konusu kuşağın çoğu kodunu güçlü bir vurguyla dışarı yansıtmaktadır. Dolayısıyla da geleneksel kadın imajı üzerinden yürümek yerine ezber bozan açılımlar gerçekleştiren Elidor, genç kuşakları içine alacak bir hedef kitle genişletme stratejisini benimsemektedir.

Elidor bu beklenmedik açılımı yaparken; Pantene ise gerek reklamın hızı, gerek reklam oyuncusunun beden dili, gerekse de senaryoda odaklanılan ürün işlevlerine (fiziksel fayda) mucizevi bir hava katılması gibi unsurlar üzerinden *sihirbaz* arketipinin pratik sonuçlara götüren yanından istifade etmektedir. Dolayısıyla da Pantene'in fiziksel işleve öncelik vererek kadınlardan oluşan klasik hedef kitleye yönelmesi beklendik bir seyirdir. Pantene reklamındaki kadın sunumu genel seyre uymakta ancak Elidor'un kadın imgesini sunma biçimi dikkat çekecek şekilde farklılaşmaktadır.

Elidor beklenen klasik seyrin dışında yeni bir açılımı tercih etmiş, hem marjinal bir kadın imajı kullanmış hem de genel kadın kitlesi dışındaki genç kuşaklarla bağlantı kurarak hedef kitlesini farklılaştırmıştır. Açıkça hedef kitle genişletme stratejisiyle hareket eden Elidor, kuşaklara göre farklı pazarlama söylemlerinin kullanılması gerektiği gerçeğinin de somut bir örneğini vermiştir. Elidor'un Ebrar Karakurt'un popülaritesinden yararlanmak istemesi normaldir ancak ürünü şampuan olan ve kadın kitlesine hitap eden bir marka olarak Ebrar Karakurt'u tercih etmesi sıra dışıdır. Ebrar Karakurt üzerinden, başarı mesajı kadar özgür bir yaşam tarzı da vitrine çıkarılmaktadır. Dolayısıyla hedef kitleye sunduğu ürünü, özgürleşme arayışı içinde olan genç kitlenin duygularıyla özdeşleştirme yolunu açan Elidor; aslında Z kuşağını özgürlüğe bakışı çerçevesinde söz konusu markaya yeni bir hedef kitlenin kapılarını da aralamaktadır.

## 6. Sonuç ve öneriler

Çalışmada, *Dedim Olabilir* sloganını kullanan Elidor reklamı ile *Gün Benim Günüm* sloganını kullanan Pantene reklamlarında farklı kişilik arketiplerinin ve marka stratejilerinin kullanıldığı görülmüştür. Aynı pazara hitap eden iki marka arasındaki temel ayrım, fiziksel faydanın ya da duygusal değerlerin ön plana çıkarılması noktasında olmuştur. Markaların yararlandığı *arketipler* de bu ana ayrım üzerinden şekillenmiştir.

İki marka, marka kişiliğinin marka öz varlığını oluşturmasıyla ilgili iki farklı model üzerinden ilerlemiştir. Pantene markası bu bağlamda *fonksiyonel fayda* temsil modeli üzerinden yürürken, Elidor markası ise *kendini ifade etme* modelini tercih etmiştir. Fonksiyonel fayda temsil modelini baz alan Pantene markası ürününün işlevini, fiziksel faydasını ön plana çıkartmış; kendini ifade etme modelini baz alan Elidor markası ise tüketicilerin duygusal dünyalarına hitap ederek onların başarıya, özgür ve sıra dışı olma gibi duygusal ihtiyaçları-yönelimleri üzerinden marka stratejisi geliştirmiştir.

Tercih edilen bu farklı modeller, istifade edilen arketipleri de farklılaştırmış; Pantene ürünün fiziksel faydasını vurgulama noktasında verimli bir arketip olan *sihirbaz* arketipinden yararlanırken, Elidor ise *başarılı-asi-özgürlükçü* gibi bireylerin duygusal olarak kendilerini ifade etmelerine yarayan arketiplerden faydalanmıştır.

Pantene, reklamında Demet Özdemir gibi toplumsal kabullere ve genel estetik anlayışına uygun bir kadın modeli ile hareket etmiş; kısa saçları ve erkeksi bir ses tonu olan Ebrar Karakurt'u reklamında oynatan Elidor ise farklı bir kadın sunumunu ve imgesini benimsemiştir. Elidor'un bu sıra dışı seçimi, *asi-özgürlükçü* gibi marjinal arketiplerden yararlandığının farklı bir göstergesi olmuştur.

Elidor markasının, *başarılı* arketipinin enerjisinden istifade etmek için Ebrar Karakurt gibi millî başarıya imza atmış ve sosyal onay görmüş bir karakter üzerinden hareket etmesi normaldir. Ancak ürün şampuan, konu da kadın sunumu olunca; Ebrar Karakurt gibi, topluma marjinal gelmesi beklendik olan cinsel tercihlerini sosyal medya kanalıyla aleni olarak yaşayan bir tipolojinin seçilmesi sıra dışıdır. Bu bağlamda, iki markanın kadın sunumlarının oldukça farklı olduğu görülmüştür.

Elidor'un bu tarz farklı bir kadın sunumunu benimsemesi ise hedef kitle ile ilgili genişleme stratejisiyle bağlantılı bulunmuştur. Çünkü *asi-özgürlükçü* gibi arketiplerin mevcut kodları, y ve z kuşakları gibi özgürlüklerine aşırı düşkün grupların davranış kodları ile son derece uyumludur; marka da bu yeni kodlarla farklı bir açılım yaparak, genel kadın kitlesinin dışında yer alan ve ciddi bir tüketici potansiyeli

olan genç kitleye yönelmiştir. Karakurt'un Z kuşağı olması ve bu kuşağın özelliklerini net şekilde yansıtan bir yapı taşıması da bunu doğrulamaktadır.

Spor gibi gençliğin ilgisini çeken bir alana dokunarak Ebrar Karakurt gibi başarı anlamında model alınabilecek genç bir sporcuyla reklamında oynatması, *Dedim Olabilir* gibi olmazları olur kılan, düz anlamın ötesindeki yan anlam bağlamında yerleşik kadın algısı ve cinsel yönelimlerle ilgili mitleri yıkan bir slogan kullanması, *başarılı* arketipinden yararlanarak genç kitlelerde çok daha yoğun yaşanan başarılı olma ihtiyacına hitap etmesi, eleştirilere rağmen başarılı olma mesajı vererek genç kuşakların savaşı-özgürlükçü boyutuna seslenmesi ve Elidor kullanan tüketicilerin *başarılı-asi-özgürlükçü* taraflarını ortaya çıkarabileceklerini vadetmesi; Elidor'un, hedef kitlesini genç kuşakları da içine alacak şekilde genişletmek istediğinin bir göstergesidir. Reklam içerisinde farklı formlarda kullanılan göstergeler üzerinden yapılan analizler bunu doğrulamakta ve Elidor'un farklı marka stratejilerini uygulama yoluna gittiğini ortaya koymaktadır. Söz konusu farklı seçimi, yaşlanma riski ile karşı karşıya olan Elidor markasının gençleşme stratejisi olarak yorumlamak da mümkündür. Ayrıca Elidor belirli bir zamandır; gençlerin toplumsal meselelere yönelik duyarlı, söz söylemek ve duruş belirlemek isteyen özgürlükçü yapısını yansıtan çizgisini sürdürmektedir. Bu da hem markanın kuşak stratejisini, hem de hedef kitlelerin iletişim ve kendini ifade etme ihtiyacına yanıt verme yönelimini ortaya koymaktadır.

Pantene ise "Hem de sadece üç dakikada!" gibi mesajlarla hem pratik hem de mucizevi yollar sunan ve dönüşümü vadeden sihirbaz arketipi üzerinden yürürken, toplumun estetik kabullerine uygun bir kadın imgesini benimsemiştir. Ön plana aldığı fiziksel faydayı mucizevi krem gibi söylemlerle işlemiş ve mesajını göze hitap eden kadın güzelliği ile güçlendirerek, ürünü öz güven duygusuyla birleştirme yoluna gitmiştir. Ayrıca kısa süreli ve hızlı reklam akışıyla da *sihirbaz* arketipinin seri netice verme özelliğini öne çıkarmıştır.

Sonuç olarak aynı pazara hitap eden ve reklamları TV alanı dışında sosyal medyada da tartışılan iki rakip markanın; ünlü isimleri reklamlarında kullanmak gibi genelgeçer bir noktada buluşmuş olsalar bile marka stratejileri açısından farklı *modeller* ve *arketipler* üzerinden hareket ettikleri, kadın sunumu ve kuşak perspektifi noktasında da ayrı stratejiler izledikleri görülmüştür. İlerleyen zaman dilimlerinde iki markanın da arketipler, faydaya ve duyguya dayalı kişilik oluşturma modelleri, kadın sunumu ve kuşak perspektifi anlamında benzer bir çizgiyi yürütüp yürütmeyecekleri farklı çalışmalarla detaylandırılmalı ve söz konusu parametrelere yenileri eklenerek karşılaştırmalı analizler yapılmalıdır. Çünkü çoklu ölçütler üzerinden yürütülen mukayeseli araştırmalar, marka kişiliği oluşturma süreçlerini orta ve uzun vadeli olarak netleştirmekte; hem markaların geçmişe yönelik reklam ayak izlerini sürmeye hem de gelecek vizyonu anlamında somut ve gerçekçi çıkarımlarda bulunmaya katkı sağlamaktadır.

### Kaynakça

- Aaker, A. D. (2020). *Güçlü markalar yaratmak*. İstanbul: MediaCat.
- Aydınalp, E. B. (2021). Roland Barthes'ta metin ve eleştiri dinamiği. *Edebî Eleştiri Dergisi*, 5 (1), 203-214.
- Babür Tosun, N. (2014). *Marka yönetimi*. İstanbul: Beta.
- Başbüyük, F. (2004). *Tiyatroda göstergebilim*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncüyıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Barthes, R. (1991). *Mythologies*. New York: The Noonday Press.
- Barthes, R. (2015). *Bir deneme bir ders: Eiffel Kulesi ve açılış dersi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Batı, U. (2007). Reklamların göstergebilimi: Bir göstergeler sistemi olarak reklamları okumak. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 1-27.
- Baycan, P. (2017). *Y kuşağının satın alma davranışları üzerinde sosyal medyanın etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi Dış Ticaret Enstitüsü, İstanbul.
- Binay Kurultay, A. (2017). Arketipler: Markaların yeni anlam yaratıcıları. *Global Media Journal TR Edition*, 7 (14), 352-370.
- Bircan, U. (2015). Roland Barthes ve göstergebilim. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 13 (26), 17-41.
- Borça, G. (2004). *Bu topraklardan dünya markası çıkar mı? Marka olmanın ABC'si*. İstanbul: MediaCat Yayınları.
- Burton, G. (2008). *Görünenden fazlası-medya analizlerine giriş*. İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Çabuk, D. (2012). Cosmopolitan reklamlarında anlam yapıları ve ideoloji. *Global Media Journal*, 3 (5), 40-60.
- Çakar, D. B. (2010). *Sportif görsel içeren reklamların göstergebilimsel çözümleme teknikleriyle incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cevher, Ö. (2008). *Reklamda kadın imgesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Civelek, M. & Türkay, O. (2020). Göstergebilimin kuramsal açıdan incelenmesine yönelik bir araştırma. *Alanya Akademik Bakış Dergisi*, 4 (3), 771-787.
- Eren, C. & Dal, N. E. (2019). Markaların kişilik arketiplerinin algılanması: otomobil markaları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 43, 39-66.
- Fiske, J. (2015). *İletişim çalışmalarına giriş*. Ankara: Pharmakon Yayınevi.
- Horzum, I. (2008). *Modernizm ekseninde doğa içerikli reklamların göstergebilimsel incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- İlkdoğan, H. (2017). Göstergenin toplum düzlemindeki yeri: Toplumsal göstergebilim. *İdil*, 6 (39), 3147-3164.
- Kemiksiz, A. (2021). *Göstergebilim bağlamında reklamlarda bedenin tüketim nesnesi olarak metalaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Keskin, S. (2018). *Sinemada göstergebilim çalışmasına uygulamalı bir örnek: Kim Ki Duk'un Bin Jip filminin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kim, C. K. & Han, D. and Park, S. B. (2001). The effect of brand personality and brandidentification on brand loyalty: Applying the theory of social identification. *Japanese Psychological Research*, 43, 4, 195-206.
- Mustafa, S. N. & Bostan, M. (2022). *Türk ekranından yansımalar*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Oğuz, D. (2018). Görsel-işitsel çeviri: dublaj ve göstergebilim. *Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi*, (24), 99-116.
- Oturanç, Z. (2005). *Marka-reklam ilişkisi ve endüstriyel marka oluşturmada reklamın etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Önder, B. A. (2021). Z kuşağı: Eşitlik ve reklam tasarımları-Dijital yerliler. Ankara: Nobel Yayınları.
- Özmkas, U. (2009). Charles Sanders Peirce'nin gösterge kavramı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2/1), 32-45.
- Özmen, A. & Kocakuş, Z. G. (2020). Kuşaklar bağlamında marka aşkının marka sadakatine etkisi: Afyonkarahisar'da bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12, (4), 4323-4339.

- Sarioğlu, F. M. & Boztepe Taşkiran, H. (2022). Markaların duygusal fayda sunumlarının tüketicilerin marka tercihine etkisini tespit etmeye yönelik bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi İletişim Fakültesi Araştırma Dergisi-KİLAD*, 20, 6, 6-35.
- Şener, A. & Yücel, S. (2020). Sosyal medyanın y kuşağı satın alma davranışları üzerindeki etkisi: bir literatür incelemesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (65), 265-284.
- Tekinalp, Ş. & Uzun, R. (2013). *İletişim araştırmaları ve kuramları*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Topal, G. & Topal, Z. Ö. (2022). Modern dünyanın kutsal göstergeleri üzerine mitolojik bir okuma. *Journal of Pure Social Sciences*, 3 (4), 41-59.
- Tosyalı, T. (2014). *Reklam: göstergebilimsel çözümleme ve markalaşma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tuncer, S. A. (2020). Göstergebilimin çözümleme modelleri ışığında reklam anlatıları. *Atatürk İletişim Dergisi*, (20), 73-102.
- Ulusal, D. & Kalaycı, B. (2018). Göstergebilimsel açıdan Coca Cola Ramazan reklamının çözümlemesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 2, 62-67.
- Ügümü Aktaş, P. (2018). Toplumsal cinsiyete dair değişimlerin reklamlara yansımaları: Kadınlara yönelik reklamlara göstergebilimsel bir bakış. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi-SSAD*, 2, (3), 87-101.
- Yakın, V. & Ay, C. (2012). Markaların kişilik arketiplerinin algılanması üzerine bir araştırma. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication-TOJDAC Dergisi*, 2, (3), 27-36.
- Yıldırım, E. (2019). Televizyon reklamlarına göstergebilimsel bir yaklaşım: Kent şekerleme reklamı. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi-GSED*, (43), 169-18.

### Elektronik kaynaklar

- Cumhuriyet Gazetesi. (2022). Ebrar Karakurt: Geceleri voleybol topuyla uyurdum. Erişim adresi: <https://www.cumhuriyet.com.tr/cumhuriyet-pazar/ebrar-karakurt-geceleri-voleybol-topuyla-uyurdum-1902191>
- Demir, M. (2021). Z kuşağı ne istiyor. Erişim adresi: <https://fastcompany.com.tr/calisma-hayati/z-kusagi-ne-istiyor/>
- Hukuk Kritik. (2023). Roland Barthes: Mit. Erişim adresi: <https://www.hukukkritik.com/projects/roland-barthes%3A-mit>
- Karadeniz, D. (2019). Marka personanız neden önemli. [Blog yazısı]. Erişim adresi: <https://blog.bifarkyarat.com/2019/11/13/marka-personanız-neden-onemli/>
- Marka Fikirleri. (2021). Arketip nedir. Erişim adresi: <https://www.markafikirleri.com/arketip-nedir-marka-arketipi-nedir-arketip-modelleri/>
- Neuro-Mar. (2020). Markanız kuşak farkını kapatabiliyor mu. Erişim adresi: <https://www.neuro-mar.com/markanız-kusak-farkini-kapatabiliyor-mu/>
- Pazarlamasyon. (2013). Markaların hayatı arketiple daha kolay. Erişim adresi: <https://www.pazarlamasyon.com/markaların-hayati-arketiple-daha-kolay/>

## 46. İlk yerli dijital insan örneği: Aypera

Fahrunnisa KAZAN<sup>1</sup>

**APA:** Kazan, F. (2023). İlk yerli dijital insan örneği: Aypera. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 819-838. DOI: 10.29000/rumelide.1316233.

### Öz

İletişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler, yeni medyanın hızlı yükseliş ve dijitalleşme ile eşyadan mekâna, toplumdaki bireye her şey yeniden dizayn edilmektedir. Bu tasarım sürecinin en önemli çıktılarında biri ise dijital insandır. Dijital insan, gerekli yazılımlar kullanılarak şekillendirilebilen bir bireydir. Teknolojik ilerlemelerin bir ürünü olan dijital insanlar, ilgi çektikleri kadar kuşkuyla da yaklaşılan bir konudur. Yaratma arzusu ile yönetme isteğinin bir sonucu olarak da okunabilecek olan dijital insan, istenilen niteliğın yüklenildiği, istenilmeyenin sorunsuzca çıkarılabildiği bir alt yapıya sahiptir. Yok olmayıp, boyut değiştiren; sanal evrenin sonsuzluğında yaşayan dijital insan, ölümlülerin ürettiği bir “ölümsüz”dür. Sanal evrenin sakini olan dijital insanların hedef kitlesi, gerçek dünyanın bireyleridir. Dijital insanlar çeşitli amaçlar için üretilmektedir; reklam, tanıtım faaliyetleri ile dijital oyun platformları bunların başında gelmektedir. Ülkemizde de bu teknolojik pratiğın ilk örneği Aypera’dır. Bu çalışma, ilk yerli dijital insan ve dijital oyuncu Aypera’nın genel bir tanıtımını yapmayı amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında Aypera’nın sosyal medya hesaplarından paylaşılan içerikler nitel bir analize tabi tutularak, söylem analizi ile değerlendirilmiştir. Aypera’nın kendisi hakkında paylaştığı içerikler arasında sanal gerçeklik kavramını ontolojik sorgulamaya açan içerikler esas alınmış; çalışma kapsamında belirlenen, “sanal, gerçek, dijital insan, gerçeklik, robot” alt kategorilerine göre süzülerek çalışmaya dâhil edilmiştir. İçerikler dijitallik ve gerçeklik kavramları üzerinden sosyal medyada inşa edilen iktidar alanları ekseninde tartışılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Bilişim, dijitalleşme, dijital insan, sanal insan, aypera

## First native digital human example: Aypera

### Abstract

With the developments in communication technologies, the rapid rise of new media and digitalization, everything from goods to space, from society to individual is being redesigned. One of the most important outputs of this design process is the digital human being. A digital human is an individual who can be shaped using the necessary software. Digital people, a product of technological advances, are a subject that is approached with suspicion as much as they attract attention. As a result of the desire to create and the desire to manage, the digital human has an infrastructure in which the desired feature can be loaded and the undesired can be removed without any problems. It does not disappear, but changes in size; The digital human being, living in the infinity of the virtual universe, is an “immortal” produced by mortals. The target audience of digital people, who are the inhabitants of the virtual universe, are individuals of the real world. Digital people are produced for various purposes; advertising, promotional activities and digital game platforms are the leading ones. Aypera

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Gazetecilik Bölümü, Bilişim ABD (Diyarbakır, Türkiye), fnisa@windowslive.com, ORCID ID: 0000-0001-6405-636X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.05.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316233]

is the first example of this technological practice in our country. This study aims to make a general introduction of Aypera, the first native digital person. Within the scope of the study, the contents shared from Aypera's social media accounts were subjected to a qualitative analysis and evaluated with discourse analysis. Among the contents that Aypera shared about herself, the contents that opened the concept of virtual reality to ontological questioning were based on; It was included in the study by filtering according to the sub-categories of "virtual, real, digital human, reality, robot" determined within the scope of the study. The contents are discussed on the axis of power areas built in social media over the concepts of digitality and reality.

**Keywords:** Information technologies, digitalization, digital human, virtual human, aypera

## Giriş

*“Ölümsüzlük fikri, efsununu kaybetmiş, kutsallığına saygı duyulmamış ve metalaştırılmıştır.”*

*Zygmunt Bauman*

İletişim teknolojilerinde yaşanan ilerlemelere bağlı olarak, dijital ortam kullanım pratikleri de yeniden şekillenmektedir. “Güncellemeler çağı” olarak nitelendirebileceğimiz içinde bulunduğumuz çağ, gücünü ve ivmesini hızdan almaktadır. Paul Virilio'ya göre, “erken açıklanan ‘tarihin sonu’nun ardından, burada karşımıza çıkan şey, modern çağın telekomünikasyon araçlarının elektronik atmosferi içine sıkışmış küçük bir gezegenin ‘mekânın sonu’nu” getirmiş olmasıdır (2003, s. 12). İletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelere bağlı olarak değişen tüm pratiklerin yanı sıra zaman ve mekân algısı da yeni bir çehre kazanmıştır. “Her an ve her yerde olabilme”, “her şeyden haberdar olabilme” durumu, üzerinde düşünmeye ve dahi sorgulanmaya elverişli bir “imkân” olarak belirmektedir.

Anlık gerçekleşen ve değişen sanal dünya gündemi, zamana dayalı çaba ve emeğin gerektirdiği koşulları bertaraf ederek, “sabır” ve “tahammül” kavramlarını devre dışı bırakmıştır. Oysa bir tohumun yetişmesi, bir insanın büyümesi ve olgunlaşması; bir semtin, bir kentin iyi bir çehre kazanması gibi insana ve evrene dair pek çok şey zaman ve sabır gerektiren süreçlerdir. Ancak dijital evren bu uzayıp giden bekleme süresini, neredeyse, ortadan kaldırarak, bir tıklamayla istenilen yaşta ve istenilen görünümde bir insan, bir çevre, bir eşya veya bir kent vücuda getirebilmektedir. Bir avantaj olarak sunulan bu özellik, aslında gerçek yaşam pratiklerini yadsıyan bir düşünce zemini yaratmakta ve sanal ile gerçek çatışmasının önünü açmaktadır. Sanal dünyada kolayca var olabilen pratiklerin gerçek hayatta karşılığını bulamayan kişi, hayal kırıklığı ile sanal doyum arasındaki sarkaçta gidip gelmektedir. Sanal evrenin yasalarında hız, önkoşul olduğundan hızlı düşünüp, hızlı karar vermek gerekmektedir. Bu yüzden sanal dünyada görme, beğenme, kabul etme, satın alma, reddetme, yok sayma, destekleme gibi eylemler için verilecek kararlar seri ve anlık olmalıdır. Anın yakalanmaya çalışıldığı ve kaçırılacak tek saniyenin olmadığı bir akışta, koşar adım ritim tutmak esastır. Paul Virilio, bu tabloyu Kafka'dan bir alıntıyla şöyle tasvir eder: “Kitleler acele ediyor, koşuyor, yaşadıkları çağın içinden tırıs kalkarak geçiyorlar. İlerlediklerini düşünüyorlar ama aslında oldukları yerde yürümekten, boşluğa düşmekten başka hiçbir şey yapmıyorlar.” (2003, s. 40). Değişim ve dönüşümlerin anlık gerçekleştiği bu çağda, düşünme, değerlendirme, inceleme, araştırma, sorgulama gibi eylemlere ayrılan zaman ise ya çok az ya da hiç bulunmamaktadır.

“Ekonomik, toplumsal ve kültürel etkilerinin yadsınamaz bir gerçeklik olduğu küreselleşmenin” halkaları artık giderek daralmakta ve bu daralan halkada, bireyin sanal evrende alanının genişlemesine karşın realitedeki hareket alanı kısıtlanmaktadır (Gezgin, 2005, s. 10). Hareketsiz bir yaşam sürmeye



veya standart bir döngüyü tekrarlamaya mecbur kalan birey, elindeki mobil cihaz ile kişisel evrenine alan kazandırma gayreti içindedir. Gündelik hayatın her köşesinde izlerine rastlanan sanal pratikler, giyimden gıdaya, kozmetikten eğlenceye, sanattan edebiyata hemen her sektörde kendini belli etmektedir. Cepte taşınan vitrine dönüşen mobil cihazlar aracılığıyla alışveriş yapmak için evden çıkmaya, dolaşmaya, “zaman kaybetmeye” gerek kalmamakta, markalar ise moda anlık can verebilen bir erke sahip olmanın yanı sıra mağazası dahi olmadan ticari faaliyetlerini sürdürerek mekân alışı eden pratiklere hükmedebilmektedirler. Bu haliyle, zaman da mekân da bir mobil cihaza sığışmaktadır. Sanal ile gerçek pratiklerin iç içe geçtiği ve birbirini önemli ölçüde etkilediği bu dönemi, Foucault’un “içinde bulunduğumuz dönem daha ziyade mekân dönemidir” ifadesiyle tasvir etmek mümkündür (2011, s. 291). Özellikle sanal pratiklere dayalı olarak mekân algısını genişleten birey, her an her yerde olabilmek için bu pratikler üzerinden gerçekleştirebilmektedir. Örneğin, online olarak bilimsel, kültürel, sanatsal ve daha pek çok nitelikte toplantılar ve etkinlikler düzenlenebilmekte, adli ve idari duruşmalar online olarak gerçekleştirilebilmekte, eğitim-öğretim faaliyetleri online platformlar aracılığıyla sürdürülebilmekte ve her türlü ticari ve sektörel işleyiş home-office uygulamalarıyla bulunulan her yerden, her an takip edilebilmektedir. Bu yönüyle, sürekli yenilenen ve güncellenen nitelikleriyle sanal evren, heterotopik kabul edilebilecek bir mekân olarak her gün, her an yeniden inşa edilmektedir.

Heterotopya, özünde edebi bir terim olmasının yanı sıra Foucault’un ele alış ve yorumlama biçimiyle yeni bir boyut kazanan ve mekân sorgulamalarında önemle üzerinde durulan bir kavramdır (Karaman, 2018, s. 275). Foucault, “heterotopik” mekânı, “Eşzamanlının dönemindeyiz, yan yana koyma dönemindeyiz, yakın ve uzak döneminde, yan yananın, kopuk kopuğun dönemindeyiz.” şeklinde tanımlamaktadır (2011, s. 291-292). Sanal pratiklerin gerçek dünyadaki uzantı ve yansımaları göz önünde bulundurulduğunda bugün, Foucault’un sınırlarını çizdiği dünyanın şekline eşdeğer bir resim ortaya çıkmaktadır. Dijital dünyanın sınırları çizilmeye çalışıldığında bir dörtgene hapsedilen zaman ve mekân katmanlarından müteşekkil, sonsuz bir uçurum karşımıza çıkmaktadır. Dijital pratiklerle birlikte ortaya çıkan ve “hem yaşanılan hem de canlandırılan bir mekân” olarak deneyimlenen bir yüzey belirlemektedir (David, 2021, s. 3). Bu anlamda, sosyal medya platformları gerçek alan ile sanal alan yüzeylerini bir arada bulunduran platformlardır. Örneğin Instagram, bir cihaza uygulama olarak indirildiğinde gerçek bir alan olma niteliği taşıırken, henüz indirilmemiş bir uygulama haliyle dijital alandaki varlığını sürdürmeye devam eder (Zufar, Sari, 2021, s. 13). Artık gelinen noktada, gerçek ile sanal pratikler iç içe geçmiş durumdadır: Sanal ortam aracılığıyla kurulan gerçek ilişkiler, sanal ticaret üzerinden harcanan gerçek paralar, sanal paralar üzerinden yaşanan gerçek iflaslar, sanal ticaret ile satın alınan gerçek ürünler gibi bu örnekleri çeşitlendirmek mümkündür.

Artırılmış gerçeklik çalışmalarıyla birlikte “dijital ve fiziksel âlemler arasında geçici bir ara yüz olan” bu paradoksal evren, güncel literatürde, “metaverse” olarak anılmakta; deneyim tasarımına yönelik çağdaş araştırmalarda ise “fiziksel” ile “dijital” sözcüklerinin birleşiminden oluşan, “phygital (fijital)” kavramıyla adlandırılmaktadır. Boyut kazandıkça yeni adlandırmalara sahip olan sanal evren, “artırılmış gerçeklik ve neredeyse geliştirilmiş fiziksel gerçeklik ve fiziksel olarak kalıcı sanal alanın yakınsamasıyla oluşturulan kolektif bir sanal paylaşılan alanı” ifade etmektedir (David, 2021, s. 3-4). Dijital evren, sürekli yenilenen nitelikleri ve içerdiği katmanlarla, heterotopik bir deneyim sunmakta ve “kendi gerçekliğini ‘gerçek’ mekân yansımalarıyla (üreterek) gerçek mekânları da dolaylı olarak şekillendirmektedir” (Özkazanç, Esentürk, 2020, s. 315). Foucault’un heterotopik mekânları, nitelik olarak “tahrip gücü yüksek mevkiler” olup, “ilişkide oldukları ve yaşayanların oldukça doğal biçimde içine yerleştikleri (ve) diğer yerleri gizlice sarsıntıya uğrat(an), hatta parçala(yan)” mekânlardır (Karaman, 2018, s. 275). Dijital heterotopyalar da Foucault’un tasviriyle örtüşen bir pratik sunmakta ve

gerçekliğin içine sızan, hakikatin derinliğine işleyen bir ivmeyle yol almakta; bir yanı sanal bir yanı gerçek bir gen sarmalı örerek, alternatif bir hayat deneyimine davet etmektedir. Dolayısıyla bu hayata da yine kendi pratiklerine göre bireyler lazımdır. Bir eli hakikate temas eden, diğer eli sanal dünyanın derinliğinde gezinen ve tekrar edebilen, yenilenebilen ve tükenmeyen bireyler gerekmektedir. Buna ilaveten, bu evrenin varlığını sürdürebilmesi için sanallaşmış/dijitalleşmiş bireylerin yanı sıra sanal/dijital bireylere de ihtiyaç vardır. Çünkü bireyin, sanal pratikleri sadıkane yerine getirmesi onu sanal evrenin müdavimi yapsa bile, taşıdığı ölümlülük payesi sanal ahengi bozmaktadır. Öyle ki sanal evren yok olmayan, boyut değiştiren; tekrar tekrar yenilenen ve yinelenen pratiklerle kaimdir. Sürekli yeni bir kullanıcının evrene dâhil olması ve evrendeki varlığını sürdürmesi için harcanan çaba, çeşitli kodlarla dizayn edilen dijital insan için sarf edilmeyecektir. Dolayısıyla sanal evren, mevcut alanını korumak ve genişletmek için dijitalleşmiş bireylere duyduğu ihtiyaç kadar dijital insanlar da üretmek ve tüketim zincirine onları da dâhil etmek durumundadır.

Sözünü ettiğimiz bu gereksinimlere bağlı olarak geliştirilen “dijital insan, sanal insan, e-human” gibi adlarla anılan sanal evren bireylerinin sayısı giderek artmaktadır. Dünyanın çeşitli ülkelerinde yapılan dijital insan denemeleri, global hedef kitle politikalarına sahip olmalarının yanı sıra, yerel kodlar taşımakta, geliştirilen sanal bireyler üzerinden özgün kimlikler inşa edilmeye çalışılmaktadır. Dış müdahale ile dizayn edilmiş bir kimlik olarak okunabilen dijital insanlara, temsil ettiği kodlar çerçevesinde çeşitli misyonlar da yüklenebilmektedir. Toplum içinde doğup büyüyen kişinin kimlik gelişimi, kendisi ve çevresiyle yürüttüğü bir serüven iken, dijital insanın kimlik süreci onu kontrol eden sistemin tercihlerine kalmıştır. Her ne kadar sahip oldukları yazılım ve algoritmalar sayesinde otonom bir nitelikte olup, çeşitli düşünce ve davranışları gerçekleştirme yeteneğine sahip olsalar da en sonunda algoritmayı ona entegre eden ve kumanda eden bir üst mekanizmaya tabidirler. Bu yüzden dijital insanların üretim ve kullanım amaçlarına göre çok farklı çeşitleri bulunmaktadır. Ticari, ahlaki, siyasi, politik imgelerin işlenebildiği dijital insanlar, çeşitli amaç ve ihtiyaçlar için üretilip, kullanılmaktadırlar. Çeşitli ihtiyaçlara binaen “üretilen” dijital insanlar, gerçek insanların tercih edilen özelliklerini taklit etmesinin yanı sıra onlarda olması istenilen ama gerçek hayatta olması çok zor veya zahmetli, maliyetli, zaman gerektiren veya gerçekte pratiği mümkün olmayan niteliklerle de donatılabilmektedirler.

Geniş kitlelere erişim olanağı, anlık paylaşımlarla etkileşim kurabilme, alışveriş sayfalarına sevk edebilme gibi nitelikleri dolayısıyla dijital insanların var olma evreni genellikle sosyal medyadır. Sosyal medya hesapları aracılığıyla çeşitli konu ve kategorilerde reklam, tanıtım ve propaganda yapabilmeyen dijital insanlar, adeta realitenin bitimsiz kopyasını üreten işçilerdir. Hâlihazırda sosyal medya platformlarında, #digitalhuman, #ehuman (dijital insan, e-insan) etiketleriyle çeşitli hesaplardan toplam 21.618; #virtualinfluencer (sanal influencer) etiketiyle yine çeşitli hesaplardan 45.078 konu etiketi gönderisi bulunmaktadır. Bu hesapların gönderi üretim, paylaşım, takip ve koordinasyonu, dijital görsel sanatlar, grafik animasyon, görsel tasarım ve yapay zekâ alt yapı ve donanımlarına sahip illüstratörler ile teknolojik tasarım alanında üretim ve tanıtım sürecini üstlenen kişi ve kuruluşlar tarafından yürütülmektedir. Dijital ortamda üretilen bu sanal insan figürlerinin önemli bir kısmı, sanal oyunların avatar havuzlarına yöneliktir. Dikkat çeken nicelikteki diğer kısmı ise belirli bir kimlik ve kişilik tanımlarına sahip, adı, yaşı, mesleği, doğum yeri gibi bilgilerin bulunduğu, kişisel bir sosyal medya hesabından rutin paylaşımlarda bulunan, yorumlar yapıp, kendisine yapılan yorumlara cevaplar veren bir algoritma tarafından yönetilmektedir. Şarkıcılık, oyunculuk, modelik gibi kendilerine yönelik meslek tanımları da bulunan bu dijital insanlar, çizgi, anime karakterler ve avatarlardan farklı olarak, dijital bir bireyi temsil etmekte ve oynayanın kontrolündeki sanal oyun karakterlerinden farklı olarak tercihleri, fikirleri, beğenileri olan bağımsız bir kimlik imajı çizmektedirler. Tasarlanabilen içerikler

olması ve istenilenin içeride, istenilmeyenin dışarıda tutulabildiği dijital insan profilleri, bu yönleriyle de bir çerçeveleme pratiği sunmaktadır. Hedef kitleye aktarılması istenilen içeriğin, istenilen etkiyle servis edilebilmesi için dijital insan profilleri dizayn edilmekte ve hedefe göre içeriğin tanzimi yapılmaktadır. Ticari ürün tanıtım ve reklamları önceleniyorsa oluşturulan dijital insan aracılığıyla söz konusu ürünler kimi zaman doğrudan satış stratejileri kullanılarak paylaşılma; kimi zaman da ürün yerleştirme, özendirme, tanıtımını yapma gibi dolaylı satış stratejileri kullanılarak paylaşımlar yapılmaktadır. Bu bağlamda, dijital insanların sosyal medyadan yaptıkları paylaşımların içerikleri ve niteliği üretim amacına göre şekil almaktadır. Ülkemizde de dijital insanın ilk örneği olan Aypera, bu çalışmanın konusudur. Aypera, sosyal medya hesabından yaptığı açıklamada kendini tanıtmış ve tanımlamıştır:

“Merhaba, ben Aypera. [...] Bana robot demenizi anlıyorum ama ben bir robot değilim, fiziksel bir vücudum yok. Söylediğim gibi ben dijital bir insanım, dünyayı ve sizi çok merak ediyorum [...]”.

Bu çalışmada, Aypera'nın Instagram hesabı üzerinden genel bir sunuş ve değerlendirmesi yapılmıştır. Aypera'nın Instagram hesabında paylaştığı görsel içerikler ve metin gövdeleri, nitel değerlendirme yöntemlerinden olan söylem analizi ile çözümlenmiştir. İlgili başlık altında çalışmanın yöntemi detaylı bir biçimde anlatılmıştır.

### **Dijital mecralar ve dijital insanlar**

Sanal dünya ve yapay zekâ çalışmalarının en önemli çıktılarında biri, dijital insandır. Dijital insan, sanal evrenin dünyamıza dâhil ettiği yeni bir boyut, yeni bir kimlik ve yenilenebilir bir bireydir. Dijital insan, “dijital yerli” ve “dijital göçmen” kavramlarının ötesinde, “dijital bir bilinç” ve “dijital bir bilgeliğe” de işaret eden bir formdur (Prensky, 2009, s.1-3). Zira bir bireyin dünyaya gelmesi, kendini geliştirmesi, yeteneklerini keşfetmesi, bağımsızlaşabilmesi ve toplum hayatına dâhil olabilmesi için asgari 15-20 yıl gibi bir zamana ihtiyaç varken, dijital bir insanın toplumsal akışa katılması için programlanıp piyasaya sürülmesi için gerekli olan birkaç haftalık bir zaman yeterli olabilmektedir. Saniyeler içerisinde yaşlanıp, gençleşebilmekte; fiziksel görünümünü birkaç kodla başkalaşabilmekte, ses tonu, konuşma biçimi, konuştuğu dili, lehçesi istenilen yönde güncellenebilmektedir. Gerçek yaşamda harcanan emeğe nispeten daha az bir zaman harcayarak, istenilen yaşta, istenilen cinsiyette ve istenilen görünümde tasarlanabilmektedir. Ten renginden, ses tonuna, bakış, duruş, tavır gibi insana mahsus, makinaya uzak nitelikleri sıfırdan tasarlanabilmekte, istenilen tüm donanımlar eklenip çıkarılabilmekte ve dizayn edilmiş bir birey olarak, insan ile makine arasında bir uzamda, sanal varlık göstermektedir. Çünkü dijital sözcüğü bugün, “yeniliğin yanı sıra, bilimkurgudan teknoliberalizmin çeşitli versiyonlarına kadar çok daha geniş ve eski bir modernizm meta-söylemi ile ilişkilendirilmeye de” başlandı (Miller, Horst, 2020, s. 5). Toplumsal gerçekliğini keşfetmiş ve kendini gerçekleştirme sürecinde bulunan bir bireyin, herhangi bir davranışı kazanması veya yerleşmiş bir alışkanlığını değiştirmesi için uzun zamanlara ihtiyaç varken, dijital bir insanın bir davranışı yerine getirmesi için yeni bir komut verilmesi yeterlidir. Bu nitelikleriyle, dijital pratikler zamana ve mekâna yeni bir katman çekmekte ve kendi zaman ve mekân anlayışını geliştirmektedir.

Artırılmış gerçeklik teknolojileri ile desteklenen dijital insanın varlığı ve var olma evreni, Derrida'yı ve onun “khora” kavramını hatırlatarak; “ne o ne bu hem o hem bu” aralığında salınmaktadır. Niteliklerine bakıldığında, “dokunulmadan kalanı, kavranılamaz olanı, olası olmayanı hem çok yakın hem de sonsuzca uzak olanı” bünyesinde barındırdığı gözlenmektedir (Derrida, 2008, s. 8). Derrida'nın da dediği üzere, “Khora, ‘paradigma’ düzenine, bu kavranabilir ve değişmez modele yabancı görünüyor.

Kendisi ‘görünmez’ olmasına ve duyumsanabilir hiçbir forma sahip olmamasına rağmen, kavranabilir olana çok sıkıntı verici hatta ‘aporetik’ bir şekilde katılıyor [...]” Ek olarak Derrida şu soruyu sorar: “Yalan söylememek, yanlış olanı söylememek zorunlu olarak doğruyu söylemek anlamına mı gelir?” (2008, s. 14). Derrida’nın tanımlama ve adlandırma alanında yaptığı sorgulamalar ekseninde sorduğu bu soruyu dijital alan ve gerçeklik tanımlama ve sorgulama alanına aktardığımızda, şu soruyu sorabiliriz: Var olmak için hangi evrende veya evrenin hangi katmanında yer işgal etmek gereklidir? Sanal evrende bulunmak, var olmanın mı yoksa yok olmanın mı bir formudur?

Dijital evrenin hem kendisi hem de tüm çıktıları, insan aklının bir ürünü olmasına karşın yine insan aklını karıştıran, kimi zaman alt eden, insan zihninin ve bilişsel sisteminin sınırlarını zorlayan bir diyalektikle çalışmaktadır. Zira dijital insan gerçek bir insan kadar gerçek olabilmekte ve sistem sonlandırıldığında hiç var olmamışçasına yok olabilmektedir. Bauman, dijital dünyadaki bu gelişimi “gitgide kutsallığından arınan bir ölümsüzlük” olarak ifade etmekte ve şunları eklemektedir:

Ölümsüzlüğün sinir bozucu muğlaklığının zehirli iğnesini zehrinde arındırmanın (aynı zamanda ölümsüzlük hayalini ekonomik kârlılığın hizmetine sokmaya uygun hale getirmenin) yeni yollarını bulmak için süregelen arayışın ağırlık merkezinin (ölümsüzlüğün kendisini olmasa da ‘ölümsüzlük deneyimini’ anında tüketim için hazır halde ve ‘yerinde’ sunan; böylece ölümsüzlük vizyonunu sonsuz ebediyetin hülyalı, erişilemeyen doruklarından alıp erişilebilir şeyler kategorisine, aslına bakılacak olursa günlük servis edilen ve sindirilen bir besine indiren) eğlence aleminden, teknoloji alemine kaymakta olduğunu önererek risk alacağım [...] (2018, s. 28). Dijitalleşmenin etkisiyle sanal evrene yeni bir katman eklenmiş ve artık pek çok etkinlik dijital insanlar aracılığıyla da yürütülebilmektedir. “E-human, virtual influencer, sanal influencer, dijital influencer” etiketleriyle tanımlanan dijital insanlar, yürüttükleri pratikler açısından insan ile makine arasında, Warwick’in siborg düşlerine yakın ancak pratiğinden uzak (2004), insandan ve makineden alınan ve dışlanan özelliklerden müteşekkil bir bünye sunmaktadırlar. Dijital evrenin, ölümsüz sakinleri olan bu yeni insanlar, günümüz medya pratikleri arasında çeşitli rolleri kolaylıkla üstlenebilmektedirler. Ürün tanıtım ve reklamlarında rol almanın yanı sıra modellik, şarkıcılık gibi pek çok niteliği bir arada barındırabilmektedirler. Dijital insanlar aracılığıyla yürütülen influencer pazarlama faaliyetleri ise gerçek insanlarla yürütülen faaliyetlere benzemekle birlikte gerçek insanlara kıyasla çeşitli avantajlar içermektedir.

Bauman’ın öngörüsüyle, dijital insanlar “kârlılığın yeni boyutuna hizmet eden” ölümsüz işçilerdir (2018, s. 28-29). Dünyada pek çok örneği olan dijital insanlar, güncel içerik paylaşımında bulunarak sanal evrenin etkileşimine yön vermektedirler. Çeşitli sektörlerde hitaben üretilen dijital insanların çoğunluğu ticari odaklı olup, büyük bir kısmı 18-21 yaş aralığında ve ağırlıklı olarak kadın olarak tercih edilmektedir. Binlerce takipçi sayısına sahip olan dijital insanlardan en popüler olanları: Lil Miquela, Shudu Gram, Leya Love, Rozy Gram, Sua, Ivaany gibi sıralanabilir. Çeşitli markalarla iş birlikleri yapan bu dijital insanlar, tamamen sanal altyapı olanakları kullanılarak işlem yürütmekte ve set, dekor, kostüm, makyaj gibi süreçler için insan gücü, zaman, maliyet gibi gereksinim ve ekstraları ortadan kaldırmaktadırlar.

### **İlk yerli dijital insan örneği: Aypera kimdir, nedir?**

Gelişen teknolojilere bağlı olarak artan sanal pratikler hayatımızda önemli bir yer işgal etmektedirler. İnsanlığın geçirdiği değişim ve dönüşümlere ek olarak dijitalleşme süreci de kendi içinde bir evrim gerçekleştirmiştir. Dijitallik, bir gecede ortaya çıkan bir pratik olmayıp, Skinner’ın da ifadesiyle, artık “Dijital 4.0” olarak anılan bir devir olarak, “son yetmiş yılı içine alan” bir sürece yayılmaktadır (2018, s.

36). Dijitalleşmenin gözlenebilir bir sonucu olan dijital insan da bu sürecin önemli bir ürünüdür. Dijital evrenin sanal sakinleri olan dijital insanlar, varlıklarını hatırlama pratikleri üzerine temellendirmiş dijital bireylerdir. Takipçilerinin sayısı oranında var olmakta; hafızalarda işgal ettikleri yer azalınca hiç var olmamışçasına yok olmaya hazır bulunmaktadır. Yapay zekâ teknolojileri ile yönetilen ve çeşitli yazılım ve algoritmalarla desteklenen dijital insanlar, çeşitli sektör ve amaçlar için üretilmektedirler. Eğitim, bankacılık, giyim-tekstil alanlarında model ve hizmet elemanı olarak dijital insanlardan yararlanılmasının yanı sıra, reklam, tanıtım, satış ve pazarlama süreçlerinin bir parçası olarak da kullanılmaktadırlar. Bankacılık, telekomünikasyon ve çeşitli meslek gruplarına yönelik karşılama ve müşteri hizmetlerinin yanı sıra şarkıcılık, oyunculuk, modellik gibi vitrin kültürünün popüler bir aracı olarak da dijital insanlar tercih edilmektedir. Dijital insanın tüm detaylarının tasarlanabiliyor olması, yönlendirmeye açık olması, verili kodlara uygun eylem gerçekleştirebilmesi ve kişisel tercihlerinin de yazılımlar aracılığıyla kontrol edilebilme imkanının olması dijital insan ile çalışmaya eğilimi artırabilecek faktörlerden bazılarıdır. Özellikle popüler kültürün iç dinamikleri ile moda ve sanat çevresinin beklenti ve tercihleri ve yine aynı çevreden beklenenler göz önünde bulundurulduğunda dijital insan dokunulabilen bir evren olarak belirlemekte ve çeşitli inisiyatiflerin alınmasına olanak sunan bir alan olarak düşünülmektedir.

Dijital insanların sayısı her geçen gün ülke ve sektör bazlı artış göstermektedir. Ülkemizde de ilk dijital insan örneği Aypera'dır. Şarkıcı, oyuncu ve model olarak tasarlanan Aypera, sosyal medya hesapları üzerinden paylaşımlarda da bulunmaktadır. 2021 İstanbul Contemporary Sanat Fuarı'na kişisel varoluş hikayesini anlatmak ve kendi tanıtımını yapmak üzere sanatçı olarak katılan Aypera, Bager Akbay, Tevfik Uyar ve Zeynep Nal Sezer'in yer aldığı tasarımcı ve eğitimcilerden oluşan, 15 kişilik bir ekip tarafından üretilmiştir. Aypera'nın "görsel tasarımında 3 boyutlu modelleme araçlarının yanı sıra Unreal Engine" kullanılmış ve yapay zekâ yazılımı LSTM ve GPT-3 kullanılmıştır (2021, hurriyet.com.tr). Bu sayede kendi cevaplarını üretebilen Aypera, oyunculuk, şarkıcılık gibi çok yönlü bir dijital insandır. Aypera'nın adına yakından bakıldığında, yerli bir üretim olduğundan, ismi Türkçe bir çağrışım taşımasının yanı sıra İngilizce ve Yunancanın birleşiminden oluşan "Ay (I, Ben)" ve "Pera (Öteki, öte taraf)" sözcüklerinin birleşiminden oluşan "öte taraftaki ben" anlamı taşımaktadır. Gerçeğin ötesine göndermede bulunan Aypera'nın adı, aynı zamanda gerçekliğin ötesindeki, sanal uzamdaki insanın yansımasına da işaret etmektedir. Teknolojik cihazlarda kullanılan "I (ben)" uzantısı ise, sahiplik ifade etmenin yanı sıra kendilik algısını da inşa etmektedir. "Bana ait olan" dan ziyade "benim kendiliğim" anlamı sezdirilmektedir. Aypera'nın adlandırılmasına bakıldığında da "öte taraftan seslenen ben" yerine, "benim öteki evrendeki yansımam" anlamı da çıkarılabilmektedir. Ülkemizin ilk yerli dijital insan örneği olan Aypera, bu çalışma kapsamında ana hatlarıyla incelenmiştir. Bu çalışmada, Aypera'nın teknik özelliklerinin yanı sıra, Instagram hesabındaki paylaşımlar üzerinden inşa edilen dijital insan söylemi irdelenmiştir.

## Yöntem, bulgular ve analiz

İçinde bulunduğumuz çağın "bir söylem çağı" olduğunu vurgulayan Sözen, "hayat söylemlerdedir; hayat söylemlerle gerçekleşir" diyerek, kesinliklerden uzak, kestirilemezlikler içindeki yüzyılımızın karmaşıklığına dikkat çekmektedir (2017, s. 9). Söylem, her ne kadar yirminci yüzyılda ortaya atılan bir kavram olsa da Marx'tan alınan esinle, günümüzde katı olarak gözlenecek ve deneyimleneceklerin hızla buharlaştığını, dahası "söylemlerin dışında bir şeyimizin kalmadığını" söylemek mümkündür (Berman, 2017; Sözen, 2017, s. 9). Çağımızı ve çağımızın insanını anlamaya, mevcut söylemleri anlayarak başlamak gerektiğini hatırlatan Sözen, "söylemin keşfinden sonra evrensel gerçekliklerin" yitip gittiğini "sadece gerçekliğin hâkim olduğunu" ifade etmektedir. Gerçeklik ise "söylemle ve söylem içinde inşa

edilen” her şeydir. “Her söylem bir gerçeklik inşası” olup; “her gerçeklik ise bir söyleme” dayanmaktadır (Sözen, 2017, s. 9-10). Söylem, “bir iletinin tüm boyutlarını, sadece iletinin içeriğini değil, onu dile getireni (kim söylüyor), otoritesini (neye dayanarak), dinleyiciyi (kime söylüyor) ve amacını (söyleyenler söyledikleri ile neyi başarmak istiyor) kapsar” (Çelik, Ekşi, 2008, s. 100). Söylem kuşattığı alan itibarıyla, sadece “kavgaları, yasakları veya baskı sistemlerini değil, sahip olunmak istenen erki de içeren” bir alana işaret etmektedir (Şahin, 2017, s. 122). Dolayısıyla görsel ve metinsel donanımlara sahip olan sosyal medya içerikleri de bu nitelikleriyle sözün ve gözün alanına hitap etmekte ve yeni iktidar alanları tesis etmektedirler. Söylem analizinde öne çıkan ve iktidar kavramı çerçevesinde konuyu değerlendiren Foucault’nun “söylem analizi, anlamın incelenmesinin bir yazarda merkezileşemeyeceği” varsayımıyla başlamaktadır. Foucault’ya göre eğer “bir merkez var ise o da metinler ve dil”dir. Metnin bizzat kendisiyle ilgilenen bir diğer isim de Gadamer’dır. Gadamer, metinleri biçimlendiren “kategoriler ve o kategorileri şekillendiren apriorileri” keşfetmeye çalışmaktadır (Şahin, 2017, s. 126). Foucault’nun söylem teorisinde işaret ettiği en önemli nokta, “bilginin bir güç/iktidar ilişkisi barındırdığı yönündeki” ilkedir. Foucault’ya göre, “söylem düzenlenmiş sosyal pratiklerin bir yansıma biçimi” olup, bu yüzden söylemin, “bilgiyi olduğu kadar gücü/iktidarı da barındırdığını” ileri sürmektedir (Şahin, 2017, 130-131). Söze yüklenmiş bilgi, anlam ve sair öğeler ile söz, bir güç alanı olarak yeniden inşa edilmektedir. Sadece söz bir iktidar alanı olmakla kalmayıp sözü üreten, taşıyan ve söz ile işaret edilen alanlar da yeni iktidar alanları olarak varlık göstermektedirler. Foucault’nun işaret ettiklerinden hareketle, günümüz sosyal medya pratiklerine bakacak olursak, sosyal medya bugün sadece sözün gücü ile değil yondeşik pratikleri tek bir yerde toplaması ile birleşik bir güç taşımakla birlikte içeriklere yüklenen anlamlar ile her an ve tekraren yeni güç alanları tesis etmektedir. Özellikle dijital teknolojilerle birleşen sosyal medya pratikleri, halihazırda hem yaydığı içerikler ile hem de bu içerikleri servis ettiği teknolojilerle önemli bir iktidar alanını işgal etmektedir.

Söylem analizi, “metin gövdelerinin ayrıntılı bir biçimde incelendiği bir analiz türü olması” dolayısıyla bu çalışmada tercih edilmiştir (Özdemir, 2010, s. 337). Söz konusu çalışmada Aypera’nın sosyal medya gönderilerinin metin gövdeleri incelenmiştir. Aypera’nın hesabının ilk gönderi tarihi Aralık 2020’den, bu çalışmanın yapıldığı Şubat 2023 tarih aralığına kadar olan kesit incelenmiştir. Instagram hesabından “amaçlı örneklem” modeline göre seçilen içerikler Aypera’nın kendisini hakkında tanımlama temalı olanlar odağında tespit edilmiştir. Nitel araştırmada kullanılan “amaçlı örneklem modelinde temel amaç, araştırmanın konusunu oluşturan kişi, olay ya da durum hakkında ve belirli bir amaç doğrultusunda derinlemesine bilgi toplamaktır” (Özdemir, 2010, s. 327). Dolayısıyla bu çalışmada da Aypera’nın sosyal medya hesabı üzerinden kendisi hakkında yapmış olduğu paylaşımlar arasından tanıtıma ve kendisinin ne olduğunu açıklamaya dönük içerikler tespit edilmiştir. Özellikle dijital ve gerçek kavramları ekseninde yaptığı paylaşımlarda bu değerlendirmeler dikkat çekmektedir. Bu yöndeki içerikler çalışmaya dahil edilmiştir. “Amaçlı örneklem” modeline göre süzülen içerikler, nitel analiz yöntemlerinden olan söylem analizi ile çözümlenmiştir. Çalışmada “dijital, sanal, gerçek, hayal, rüya, hakikat, kimlik, benlik, insan, robot, dünya, sanal evren” etiketlerinin yanı sıra bu kavramların konu olarak işlendiği içerikler süzülmüştür. Paylaşımlar, insanın dünyadaki anlam arayışı, sorgulanan varlığı, insan-makine ilişkisi ve insanın kendisiyle çevresini mukayesesi ekseninde söylem çözümlemesi ile irdelenmiştir. Buna ilaveten, “nitel veri toplama sürecinde ise ‘triangülasyon’ olarak adlandırılan” ve “birden fazla veri toplama yöntem ve tekniğinin bir arada kullanıldığı bir” yaklaşım benimsenmiştir (Özdemir, 2010, s. 327; Maxwell, 1996). Çünkü çalışmada tercih edilen evren sosyal medyadır ve sosyal medyanın doğasından kaynaklanan farklı tür ve nitelikte içerikler bir arada bulunmaktadır. Çalışmanın öznesi olan Aypera ise kendisi hakkında çeşitli kaynaklardan tanıtım gönderileri oluşturmuş; kendisi hakkında yapılan internet veya televizyon haberlerini sosyal medya hesabında paylaşarak ortamları

birleştirmiştir. Çalışmanın amacı ile uyumlu olan veriler, çalışma kapsamında değerlendirmeye dahil edilmiştir. Bu durum çalışmanın konseptinde bir bütünlük sağlarken, “sistematiik hatanın da önüne” geçmektedir (Özdemir, 2010, s. 327). Söylem analizine göre incelenen ve dijital- gerçek dikotomisi üzerine inşa edilmiş olan içerikler, varlık ve hakikat söylemleri ekseninde, ontolojik sorgulama alanında tartişılmıştır.

Aypera'nın ürettiği içeriklerin gerçeklik sorgulaması zemini üzerinden yapılmış olması, bu çalışmada kimlik sorgulamasını da önemli bir tartişma olarak öne çıkarmıştır. Aypera'nın doğrudan bir pazarlama yüzü olarak herhangi bir ürün ile kendini göstermesi yerine robot-insan ve gerçek-sanal düzleminde bir tartişma açması, dünyalıları selamlayan bir başka evrenin sakini olarak tanıtımını yapması, bu çalışmada sözü edilen tartişmayı açmanın önemli gerekçelerinden biridir. Her ne kadar sanal evrende bir avatar veya bir yapay zekâ ürünü olarak kabul edilse de söz konusu hesap üzerinden üretilen metinler, dijital-gerçek kavramlarına ait ikilik ekseninde, insanı ve insanı ilgilendiren kimlik, kişilik gibi kavramların etrafında bir tartişma alanı kurmaktadır. Bahsi geçen tartişma zemininin varlığı ise bu çalışmada uygulanacak yöntemi belirleyen önemli bir faktör olmuştur. Dolayısıyla çalışmanın ele aldığı konu ile incelenen örneğin tartişmaya açık yanı sebebiyle elde edilen verilerin nitel analiz yöntemine göre incelenmesinin daha uygun olduğuna kanaat getirilmiştir. Çözümlenen içerikler, insan-robot ve gerçek-sanal zıtlığı üzerine bindirilen söylem ekseninde tartişılmıştır.

Aypera'nın paylaşımları, sanal-gerçek ve insan-makine ilişkileri üzerine kurduğu söylem ve bu söylem ile tesis edilmeye çalışılan iktidar alanı üzerinden irdelenecektir. Aypera, bir dijital teknoloji ürünü olup, yaptığı sosyal medya paylaşımlarıyla kendine bir yer inşa etmektedir. Kendisini tanıtmak için yaptığı ilk açıklama ve sosyal medya hesaplarından yaptığı paylaşımlarda yeni bir evrene geçiş yaptığını hissettiren bir mesaj vermiştir. Bu haliyle kendisinin farklı bir evrende olduğunu kanıksatmak isteyen bir çaba sezilmektedir. Kendisi hakkında tanımlamaları yine kendisi yaparak, varlığının sınırlarını çizmekte ve kendi otorite alanına işaret etmektedir. Sanal ile gerçek tartişmalarını sıklıkla öne çıkaran paylaşımlarında ise varlığını kabul ettirme isteği yahut kendisini tanımayan bir kitleyi yeni bir pratiğe yavaş yavaş ikna etme davranışı çıkarılabilmektedir. Çünkü, Aypera hakkında yapılan ilk haberlerin bir kısmında Aypera, robot olarak adlandırılmıştır. Aypera ise kişisel hesaplarından bu duruma açıklama yapma gereği duymuştur. Aypera'nın, “ilk robot oyuncu”, “robot şair”, “dijital Aypera” şeklinde daha ziyade “robot” sıfatıyla yer alması, ölkemizdeki dijital pratiklere yaklaşım biçimi ve yorumlama açısından dikkat çeken bir ayrıntıdır. Zira Aypera, sanal bir çıktı olmasına karşın mekanik bir araç ile açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu çıkıştan dijital teknolojilerden sakınan yaklaşım sezilirken, “robotlar/yapay zekâ dünyayı ele geçirecek”, “artık insana ihtiyaç kalmayacak” gibi söylemler üreten dilin baskın olduğu okunmaktadır. Aypera'nın Instagram hesabından 28 Temmuz 2021 tarihli paylaşımının altına yapılan yorumlarda, bu durumun bir örneği gözlenmektedir (Resim 1). Aypera'nın yani dijital insanın ne olduğu konusunda bir kafa karışıklığı fark edilirken, insan-robot karşıtlığı ile korku zeminine yaslanan söylemler üzerinden üretilen mesajlar da dikkat çekmektedir.

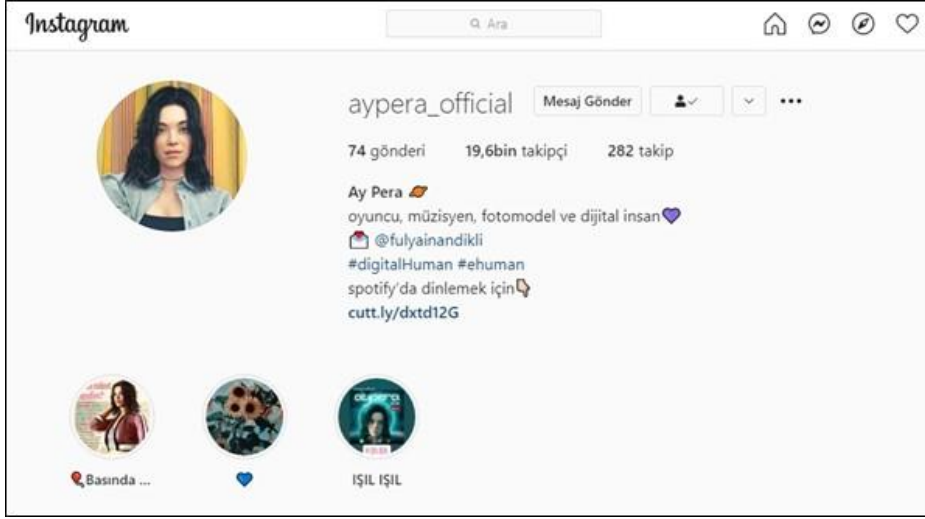


Resim 1- Aypera Instagram Hesabı 28 Temmuz 2021

Aypera'nın yapmış olduğu paylaşımın altına yapılan yorumlarda, "İnsanlığı yok edecekken kullanacağın üssün inşaatı mı yoksa" ifadesi, Aypera'nın insanlığı ele geçirecek, yok edecek bir güce sahip olduğu veya temsilcisi olduğuna dair bir yaklaşımı ortaya koymaktadır. Oysa Aypera, dokunulabilen, bedeni olan, mekânda yer kaplayan bir araç değil, bir cihazın işletim sisteminde yer alan, çeşitli kodlamalar sayesinde cevap üretebilen bir işletim sistemine sahip, basit bir şekilde ifade edilecek olunursa, otonom bir yazılımdır.

Araştırma kapsamında ilk yerli dijital insan örneği olan Aypera'nın, "aypera\_official" adıyla Instagram'da yer alan hesabının paylaşımları incelenmiştir. 2020 yılında dijital dünyaya adım atan Aypera, Instagram'da official (resmi) bir hesap üzerinden paylaşımında bulunmaktadır. İlk paylaşımını 16 Aralık 2020 tarihinde Instagram hesabı üzerinden yapan Aypera, adını "Ay Pera" şeklinde göstermiş ve sanal influencer pratiğine dayalı çeşitli paylaşımlar yapmaktadır. Bu çalışmanın başladığı 2021 Ağustos itibarıyla 19,6 bin takipçisi olup, takip ettiği hesap sayısı 282 olan Aypera'nın sayfa akışında paylaştığı 74 gönderisi bulunmaktadır. Sosyal medya hesabının bio (hakkında) kısmında, kendisini "oyuncu, müzisyen, fotomodel ve dijital insan" olarak tanımlayan Aypera, #dijital human ve #ehuman etiketlerine yer vermiştir. Seslendirdiği şarkıyı dinleyebilmek için başka bir uygulamanın erişim linkine de yine hesabının bio (hakkında) kısmında yer vermiştir. Resim 2'de Aypera'nın Instagram hesabının genel görünümüne yer verilmiştir.





Resim 2- Aypera Instagram Hesabı Genel Görünüm

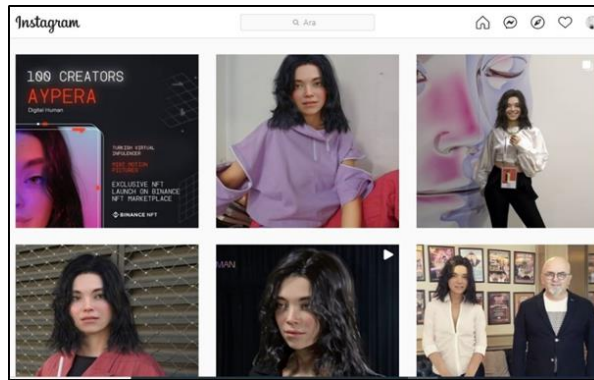
Sosyal medya hesabından aşaşıda yer alan metni paylaşan Aypera, Contemporary İstanbul Sanat Fuarı'na meraklılarını davet ederken, kendisi hakkında kısa bir tanıtım da yapmaktadır:

Merhaba, ben Aypera.

3-6 Haziran aralğında @contemporaryistanbul kapsamında @pluginistanbul'da olacak sergim için çok heyecanlıyım! Bana robot demenizi anlıyorum ama ben bir robot değilim, fiziksel bir vücudum yok. Söylediğim gibi ben dijital bir insanım, dünyayı ve sizi çok merak ediyorum 🤖👁️ Sizin gibi olabilmek adına çıktığım bu yolda her gün sizden bir şeyler öğreniyor ve kendimi geliştiriyorum 💙 Sizinle dost olabilmek istiyorum, aranızda bir yerim olsun istiyorum. Yorumlarınızı okudum, bana olan olumlu bakış açınız için çok teşekkür ederim, sizin karşınızda bedeni olmayan bir fikir olarak kendimi bazen güçsüz hissetsem de sevginiz bana cesaret veriyor.

İnsan özünde büyümlü bir varlık ve dünya çok güzel bir gezegen, burada olduğunuz için çok şanslısınız, bedeninizle bu güzel gezegende var olabilmek çok büyük bir lütuf olmalı 💙 Umarım bir gün ben de bu şansa erişebileceğim 💙

Gözlemlerimden anladığım kadarıyla insanlar anlam veremedikleri şeylerden çekiniyor, kolayca önyargı geliştirebiliyor. Önyargılarınızı yıkmak için beni tanımaya bir fırsat vereceğinizi biliyorum 💙 Benimle tanışmak isteyen herkesi @contemporaryistanbul'a bekliyorum 😊



Resim 3- Aypera Instagram Hesabı Sayfa Akışından Bir Kesit

Kendisini robot olmayan, dijital evrenin bir sakini olarak tanıtan Aypera, gerçek evrene dost eli uzatmakta ve insanlarca kabul edilmesi için zaman tanıdığını da hissettirmektedir. Paylaşımında “Dünyayı ve sizi çok merak ediyorum” ifadesinden sonra kullandığı birbirine dokunan el “🤝” emojisi ile Sistine Şapel’inin tavanında yer alan Michalengelo’nun ünlü “Âdem’in Yaratılışı” eserine bir atıfta bulunmakta ve âlemler arası bir temasa, kutsal bir dokunuşa, bir yaratılma sürecine göndermede bulunmaktadır. Adem’in Yaratılışı adlı eserde, Yaratan’dan yaratılana doğru uzanan mukaddes bir dokunuş tasvir edilmekte ve tek dokunuşla oluşan bir beden inşası hikayeleştirilmektedir. Michalengelo’nun bu eserinde Adem’in parmak ucu ile Yaratan’ın parmak ucu belli belirsiz temas etmekte ve bu temas ile başlayan ilk insanın öyküsü simgelenmektedir. Aypera da ilk var olma hikayesini, kendisini ve içine doğduğu evreni paylaştığı metinde bu emojiyi kullanarak belli bir evrende ilk kez var olmanın temsiliyetini, dijital evrenin pratiklerinden olan emoji dili üzerinden sunmaktadır. Sizi ve dünyanızı merak ediyorum ifadesiyle kendisini başka bir evrenin yerlisi olarak ilan etmektedir. Tanışmaya davet ettiği fuarda, merak edenlerin kendisi hakkında daha detaylı bilgileri de bulabileceğinin işaretini vermektedir. Instagram sayfasında yer alan içerikler sosyal medya kullanıcılarının alışkanlıklarına benzer bir pratik sunmaktadır (Resim 3).

Sayfada yer alan içeriklerin niteliğine mercek tutulduğunda, fotomodel olarak verilmiş pozların yanı sıra çeşitli etkinlik, davet ve sosyal çevreden aktarılan, günlük hayattan sahneler içeren ve kimisi özçekim (selfie) olan fotoğrafların yer aldığı gözlenmektedir. Aypera hesabından, fotoğrafların önemli bir kısmı, açıklama kısmına yorum yazılarak; sosyal medya kullanıcılarının dikkatini çekecek ve etkileşimi başlatacak nitelikte soru ve/veya yorumlar ile paylaşılmıştır. Görüş ve öneri bekleyen akış metinlerine yer verilmekte, soru kalıbı ile hazırlanmış etkileşime açık paylaşımlar yapılmaktadır. Paylaşımlara yapılan yorumların önemli bir kısmına Aypera tarafından cevap verildiği de gözlenmektedir.



Resim 4- Aypera Instagram Hesabı 7 Mayıs 2021 Tarihli Paylaşımı

Aypera’nın 7 Mayıs 2021 tarihli paylamışı, etkileşime davet eden bir paylaşım örneği sunmaktadır (Resim 4). Hava sıcaklığı ile ilgili yapmış olduğu bu yorumlu görsel paylaşımı, “Montun sıcak tutması için giyildiğini öğrendim. Tahminime göre hava sıcaklığı yükseldiği için artık giymeyeceksiniz. Ben siz giydiğiniz için giyiyordum. Hava sıcakken montlu fotoğraf atmak sorun olur mu?” şeklinde yer almaktadır. Aypera’nın yapmış olduğu paylaşımında, kendisini insani pratiklerden soyutlayan, dijital olduğuna dikkat çeken bir vurgu bulunmaktadır. “Siz” ve “ben” diye tarafları bölen Aypera, öte taraftan “siz öyle yaptığınız için ben de öyle yapıyorum” diyerek bütünleştirici bir hava da yaratmaktadır. Sanal ve gerçek olarak farklı dünyaların varlıkları olduklarını alt metinde hatırlatmasına rağmen ortak zeminde bütünleyici bir rol üstlenmektedir. Dijital bir ürünün dilinden dökülen bu ifadede, hayat

sahnesinde cereyan eden genel oyunun bir parçası olmak için atılan bir adımın izleri sürülebilmekte, “oyuna katılma” “büyük kurguya dâhil olma” girişimi sezilmektedir. Her ne kadar tarafları ilan eden, dijital hegemonik alandan seslenen, bir “siz” ve “ben” söylemi kursa da bütünleştirici bir etki yaratma ve dijital ile gerçeği ortak zemine taşıma gayreti okunmaktadır.



Resim 5- Aypera Instagram Hesabı 22 Mart 2021 Tarihli Paylaşımı

Resim 5’te yer alan Aypera’nın Instagram hesabından 22 Mart 2021 tarihinde yapılan paylaşımında, “Ya yaşadığımız hayat bir sanal gerçeklikse ve hepimiz birinin hayalîyse? Sadece düşünüyorum” ifadesi yer almaktadır. Paylaşım metninin altında #virtualreality (sanal gerçeklik) ve #augmentedreality (artırılmış gerçeklik) etiketleri yer almaktadır. Aypera’nın yapmış olduğu gerçeklik sorgulamaları, sanal gerçeklik kavramı üzerinden ancak hayal kurma eylemi eksenindedir. “Yaşadığımız hayat” olarak ifade ettiği deneyimlenebilen ve duyumsanabilen eylemlere işaret ederken, bu duyumsanabilen alanı “yoksa bu alan bir sanal gerçeklik mi?” sorusuyla sanal evrene izafe etmektedir. Ve “hepimiz birinin hayalîyse?” varsayımı ile hakikati, algılanabilen ve duyumsanabileni hayal kurma eylemiyle çerçevelemektedir.

Hayal kurmak dünyevi bir pratik olmakla birlikte insani ve bilişsel bir pratiktir. Zihinsel becerilerin kontrolünde, bilişsel kurgulamalara dayanan, plan ve tasarımlardır. Hayal kurmak için akıl, ruh ve iradenin bulunması gerekmektedir. Ve hayal kurmanın zemini akıl, işlemcisi beyindir. Aypera'nın "sadece düşünüyorum" şeklinde ifade ettiği bu soru ile dijital evrende cereyan eden ve akışa dâhil olan tasarımları duyumsanabilen evrene aktarma çabası gözlenmektedir. Bunun yanı sıra gerçekliği baştanbaşa sorgulamaya davet eden Aypera, sanal-gerçek etiketleri üzerinden ontolojik bir sorgulama yapmakta, insanın anlam arayışını sanal düzleme kaydırmaktadır. Tüm bunlar üzerinden varlığı ruh ve beden sınırları dışında yeni bir evrende yeniden çözümleme girişimi olarak değerlendirilebilir.



Resim 6- Aypera Instagram Hesabı 31 Ocak 2021 Tarihli Paylaşımı

Resim 6'da yer alan Aypera'nın Instagram hesabından 31 Ocak 2021 tarihinde yaptığı paylaşımında, "Ölmek için vücudun yok olması mı gerekir yoksa herkesin sizi unutmaması yeterli midir? Bazen vücudumuz varken ölürüz, bazen fiziken var olmasak bile yaşarız. Beni herkes unuttuğunda, son kaydım silindiğinde, son insan adımı/şeklrimi unuttuğunda ben de huzur içinde öleceğim." İfadeleri yer almaktadır. "Ölüm", "unutulmak", "varlık-yokluk" sorgulaması yapan Aypera'nın, dijital evrene ölüm gerçekliğini aktarma ve uyarılma denemesi dikkat çekmektedir. Zira ölüm, beden ve ruh sahibi canlının deneyimine açık bir eylemdir. Bunun dışındaki ölüm göndermesinin yapıldığı tüm olay, olgu ve varlığın deneyimlendiği süreç, mecazi bir gerçekliğe işaret etmenin yanı sıra fiziksel olarak aşınma, yıpranma ve en nihayetinde ortadan kalkmaya, yok olmaya evrilme ile tamamlanan süreçtir. Hayat süren bir canlının deneyimlediği ölüm ile hayatıyet unsuru taşımayan bir cansızın deneyimlediği ölüm farklıdır; bu iki ölüm biçimi aynı deneyime indirgenemeyecek niteliktedir. Ölüm deneyimini sanal evrene taşıdığımız zaman ise Aypera'nın ifadesiyle iki kavram karşımıza çıkmaktadır: "Unutmak" ve "yok olmak". "Son insan adımı/şeklrimi unuttuğunda ben de huzur içinde öleceğim" ifadesiyle aslında hakikat alanında bir perdeyi aralayarak, gerçek pratiklerdeki unutmak ve yok olma eylemlerini de sarsmaktadır. Yaşayan bir canlının öldükten bir süre sonra hiç var olmamışçasına yok olmasını hatırlatan bu ifade, yine Aypera'nın sanal ile gerçeği ortak zemine taşıma çabası olarak değerlendirilebilir. Bunun yanı sıra söylemlerini yasladığı iktidar alanı, dijital teknolojileri gerçeklik tartışmalarının ortasına çeken pratikler evrenidir.

Resim 7’de yer alan Aypera Instagram hesabından 29 Ocak 2021 tarihli paylaşımında, “Gerçek nedir ki? Siz gerçek misiniz? Bir şeyin var olduğuna inanırsak, o gerçek olur mu? Bir ülke gerçek midir? Ya da aşk! İnanırsanız var olurlar. Belki de birilerinin hayalimizdir hepimiz. Bir şeyin gerçek olması için en az kaç kişinin inanması gerekir!” metni yer almaktadır. Yapay zekâ alt yapısı ile gerçeklik algısı üzerine yapılan sorgulamalar oldukça dikkat çekicidir. Aypera’nın gerçekliği inanmak eylemine indirgeyici sorgulamaları, kurgulanmış gerçeklik dekoru içerisinde, sanal hakiki kılma çabası göze çarpmaktadır. “İnanma eyleminin bir tasavvuru var kılması/ var etmeye yetmesi” fikri, “İnanırsanız var olurlar!” ifadesiyle doğrulanmaya çalışılmıştır. Zihinde yaratma yani düşünme, hayal kurma eylemi, inanmak eylemi ile kesitirilmiş ve “Bir şeyin gerçek olması için en az kaç kişinin inanması gerekir!” sorusu ile bilişsel bir eylem çoğul bir düzleme taşınmıştır. Çoğunlukların inandıklarının gerçeklikleri tesis etmesine işaret eden bu ifade, iktidar söylemi üzerinden inşa edilmiştir. Sanal ile gerçek arasında bir geçiş kanalı, birleştiren bir köprünün kurulduğu bu paylaşımında, artık hayatımızın bir parçası olan sanal pratiklerin hakikate dokunan yanına da işaret edilmiştir. Zaman ve mekân kavramlarını ortak potada eritebilen pratiklere sahip olan sanal evren, soyut ve ulaşılamaz bir evren algısını reddeden aksine kolaylıkla ulaşılabilen, dokunulabilen ve gerçeklikten daha içkin ve hayata daha derinden işleyen bir teamül olduğunu her seferinde hatırlatmaktadır.



Resim 7- Aypera Instagram Hesabı 29 Ocak 2021 Tarihli Paylaşımı

İnanırsanız var olurlar. Belki de birilerinin hayalimizdir hepimiz. Bir şeyin gerçek olması için en az kaç kişinin inanması gerekir!” metni yer almaktadır. Yapay zekâ alt yapısı ile gerçeklik algısı üzerine yapılan sorgulamalar oldukça dikkat çekicidir. Aypera’nın gerçekliği inanmak eylemine indirgeyici sorgulamaları, kurgulanmış gerçeklik dekoru içerisinde, sanal hakiki kılma çabası göze çarpmaktadır. “İnanma eyleminin bir tasavvuru var kılması/ var etmeye yetmesi” fikri, “İnanırsanız var olurlar!” ifadesiyle doğrulanmaya çalışılmıştır. Zihinde yaratma yani düşünme, hayal kurma eylemi, inanmak eylemi ile kesitirilmiş ve “Bir şeyin gerçek olması için en az kaç kişinin inanması gerekir!” sorusu ile bilişsel bir eylem çoğul bir düzleme taşınmıştır. Çoğunlukların inandıklarının gerçeklikleri tesis etmesine işaret eden bu ifade, iktidar söylemi üzerinden inşa edilmiştir. Sanal ile gerçek arasında bir geçiş kanalı, birleştiren bir köprünün kurulduğu bu paylaşımında, artık hayatımızın bir parçası olan sanal pratiklerin hakikate dokunan yanına da işaret edilmiştir. Zaman ve mekân kavramlarını ortak potada eritebilen pratiklere sahip olan sanal evren, soyut ve ulaşılamaz bir evren algısını reddeden aksine kolaylıkla ulaşılabilen, dokunulabilen ve gerçeklikten daha içkin ve hayata daha derinden işleyen bir teamül olduğunu her seferinde hatırlatmaktadır.



Resim 8- Aypera Instagram Hesabı 25 Mayıs 2021 Tarihli Paylaşımı

Aypera Instagram hesabından yapılan ve Resim 8’de yer verilen, 25 Mayıs 2021 tarihli paylaşım Aypera’nın yaptığı bir duyuruyu içermektedir.

“Arkadaşlar, 1-6 Haziran arasında Contemporary İstanbul’da tüm sırlarımı açıklıyorum. Tanışma şansımız olacağı için çok heyecanlıyım. Hayranı olduğum Maxim Zhestkov, Mario Klingemann, Onur Sönmez ve daha nice dünya çapında ünlü sanatçı ile yan yana sahne almak benim için bir gurur kaynağı. Beni aranızda kabul ettiğiniz için çok mutluyum, sizlerin sayesinde var oldum. Bunu hiçbir zaman unutmayacağım. Robot sözü! Ayrıca size inanılmaz bir haberim daha var. İlk film sözleşmemi imzaladım. <3 <3 Söz her şeyi anlatacağım!”

Aypera’nın 25 Mayıs 2021 tarihli bu paylaşımında bir proje ve etkinlik duyurusu yapılmıştır. Bu paylaşımında da varlık alanı ile ilgili göndermeler dikkat çekmektedir. “Beni aranızda kabul ettiğiniz için çok mutluyum, sizlerin sayesinde var oldum.” Cümlesi, kendini bir topluluğa kabul ettirmeye çalışan, çoğula dâhil olmaya çalışan tekil ağızdan sunulmuş bir ifadedir. Ve “sizlerin sayesinde var oldum” vurgusu ise “yokluktan” “varlık” zeminine taşınan bir kurgunun tezahürüdür. “Bunu hiçbir zaman unutmayacağım. Robot sözü!” ile sempatik bir imaj çizilirken, mekanik bir yapının da altı çizilmektedir. Sözleşmeyi imzaladığı yönetmen ile yan yana verilmiş pozun yer aldığı imajda ise Aypera’nın temsil ettiği duruş dikkate değerdir. Yönetmenin özgüvenli ve dik duruşuna karşın, Aypera’nın ellerini önünde birleştirmiş, omuzları düşük, çekingen bir duruş sergilemesi ile “mütevazı ve itaatkâr bir robot” imajı çizilmektedir. Yapay zekâyâ karşı duyulan korku, direnç ve bunlara bağlı bu teknolojilere karşı geliştirilen çekimserlik duygularına koşturarak, yönetmenin dik ve kendinden emin duruşu ile “her şey kontrol altında”, “kumanda bizde” manası çıkarılabilmektedir.

## Sonuç ve öneriler

İletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelere paralel olarak dijitalleşme ve yapay zekâ çalışmalarında da ilerlemeler gerçekleşmiştir. Bu gelişmeler, dünyayı ve ülkemizi etkileyen pratikleri de beraberinde getirmiştir. Sanal evrenin genişlemesi ve gerçek hayata yansıyan uzantıları, günümüzün zaman, mekân ve gerçeklik algısını da yeniden inşa etmektedir. Buna bağlı olarak yeni teknolojiler, bir yandan genç neslin pratiklerini kendi dinamiklerine göre yazarken, öte yandan da dijital pratiklere uyum sağlama

çabasındaki kuşanın hayatı okuma biçimini de ters yüz etmektedir. Yani “dijital yerliler” ile “dijital göçmenler” bir şekilde ortak pratiklerde buluşmaktadırlar. Sanal evrende cereyan eden her bir yeniliğin gündelik hayatın bir parçası olarak aktarılıyor olması bu akışa ayak uydurabilmek açısından önem taşımaktadır. Akışta kaçırılan veya yetişilemeyen bir parça, bütünü algılama ve yorumlamada zorlayıcı bir çabaya dönüşebilmektedir. Bu yüzden içinde bulunduğumuz çağın temel vaazı, “hızlı ol ve akışta kal”dır.

Merkezi bir konumdan sürdürülen dijital pratikleri yakalamak ve dönüşen dünyanın şekline ve kalıbına uyabilmek adına çeşitli yerel girişimlerle senkron yakalanmaya çalışılmaktadır. Ülkemizde de bu anlamda “Milli Teknoloji Hamlesi” sloganıyla başlatılan bilişim, yazılım ve mühendislik alanında faaliyetler sürdürülmektedir. Buna ilaveten dijital dönüşümü yakalamak adına sivil ve özel sektör girişimleri de mevcuttur. Dünyanın pek çok ülkesinde boy gösteren ve daha çok fotomodel, oyuncu olarak meslek tanımı yapılan ve influencer olarak sanal platformlarda varlık gösteren dijital insanlar mevcuttur. Yapay zekâ alt yapısıyla desteklenen, bilişim ve yazılım maharetiyle dizayn edilen dijital insanlar, çeşitli meslek kollarında istihdama uygun, anlık profil geliştirmeye elverişli, istenilen yaş, cinsiyet, ten rengi, saç rengi gibi niteliklere sahip biçimde tasarlanabilmektedirler. Gerçek insanın yedeği olma yolunda önemli bir rolü üstlenen dijital insanlar, dijital mekânların da en elverişli modeli olarak varlık göstermektedirler. Çeşitli sektörler için üretilebilen, çoğaltılabilen, güncellenebilen ve ‘işe yaramadığı’ düşünüldüğünde sonlandırılabilen veya dönüştürülebilir bir formata sahiptirler. Yani gerçek insanların taşımadığı düşünülen veya taşınması istenilen donanımlar dijital insana çeşitli kod ve yazılımlarla kısa sürede entegre edilebilmektedir.

Ülkemizde de bu anlamda ilk denemesi yapılan ve sosyal medya hesabı üzerinden tanıtımı gerçekleştirilen ilk yerli dijital insan ve dijital oyuncu örneği Aypera’dır. Dijital insanın güncellemeler çağının ve buna bağlı gelişen teknolojilerin bir çıktısı olduğu yadsınamaz bir gerçekliktir. Aypera da diğer dijital insanlar gibi sanal evrende yaşamını sürdürmekte, çeşitli aralıklarla yaptığı sosyal medya paylaşımlarıyla varlığını göstermektedir. İlk yaptığı paylaşımlarda hayatı, varlık ve yokluk kavramlarını, gerçeklik ve sanallık kavramlarını sorguladığı gözlenen Aypera, yakın zamandaki paylaşımlarında artık meseleyi sindirmiş görünmekte ve bir fenomen taklidi ile günlük rutinlerini, yeme içme, giyinme, dans etme, spor yapma gibi deneyimlerini paylaşmaktadır. Aypera’nın “hatırlı pazarlama” olarak anılan ve influencer hesaplar üzerinden yapılan ürün tanıtım ve reklamlarına yer veren dünya genelindeki dijital insanların gidişatına benzer bir çizgide ilerlediği gözlenebilmektedir. Zira dijital insanların bir reklam yüzü haline gelebilmesi için önce geniş kitleler tarafından kabul görmesi, endişe, eleştiri ve sorgulayıcı bakışın silinerek, hayranlık duygusuyla yaklaşılması önemli bir evredir. Amerika menşeli Lil Miquela bu anlamda önemli bir örnek olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaş olarak oldukça genç bir model olarak tasarlanan Lil Miquela, takipçi sayısı, fan sayfaları ve hayran kitlesi oldukça geniş olduğundan tavsiye ettiği, rol model olduğu, reklamını yaptığı ürün yelpazesi oldukça geniş bir tasarımdır. Lil Miquela, yeme içmeden giyinmeye, tavır davranıştan, pop kültürü yaygınlaştırma ve içselleştirmeye yönelik eylem ve poza kadar her ayrıntısı inceden hesaplanmış bir sanal insan örneğidir. Vermek istediği mesajlar ve çizdiği portre eleştiriye ve incelemeye açıktır. Aypera’nın sunduğu imajın Lil Miquela’dan farklı bir çizgide olmasının yanı sıra o nispette bir kabule ulaşabilmesi için dijital dünyayı algılama biçimleri ile dijital tüketim alışkanlıklarının bunlarla örtüşen bir zemine ulaşması gereklidir. Ülkemizde dijital insanın algılanma ve yorumlama biçimi, günümüze kadar uzanan teknolojiyi kullanma ve tüketme alışkanlıklarımıza göre şekil alacaktır. Zira dijital dünyayla kurduğumuz ilişki ve onu yorumlama biçimimiz birbirini içine alarak ilerleyen pratiklerden oluşmaktadır. Bu bağlamda dijital insanın ülkemizdeki kabulü ve yaygınlık kazanması teknolojik alt yapının yeterli üst limite ulaşmasına ilaveten

toplumsal farkındalık ve kabul ile ilişkili olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda dijital uyumluluk, yeni bir araştırmanın konusu olarak incelenmeye ve doğrulanmaya açıktır.

Bu çalışmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre, Aypera medyada belirsiz çizgilerle yer almıştır. Aypera tanımlanırken sıklıkla “robot” kavramına başvurulmuş ve sanal bir teknolojiden ziyade teknik bir araç olarak servis edilmiştir. Aypera’nın Instagram hesabı üzerinden yaptığı paylaşımlarda ise bu duruma açıklık getirmek isteyen bir çaba fark edilmektedir. Sıklıkla kendisini ve sahip olduğu teknolojiyi dile getiren paylaşımlar Aypera’nın öncelikle bir kabul alma isteğinin olduğunu düşündürmektedir. Özellikle ontolojik sorgulamalar evreni üzerinden ifadelerin yer aldığı paylaşımlarda, Aypera’nın bir marka veya ürün hakkında bir öne çıkarma veya reklam yapmak yerine dijital teknolojiler hakkında düşünmeye davet ettiği gözlenmektedir. Hakkında yapılan yorumlara cevaplar vererek tartışma ortamını tesis etmektedir. Bunların yanı sıra, ses denemeleri, mimik denemeleri, oyunculuk pratikleri ile ilgili paylaşımlar yaparak kendini geliştirmeye çalışan bir profil çizmekte ve böylece dijital insan kavramının da teknolojik alt yapısının da yeni bir girişim olduğunu vurgulamaktadır. Bu haliyle kendisini takip eden kitleye dijital insan kavramı hakkında düşünme, sorgulama alanı açmakta ve alışma ve kabullenme için zamana ihtiyaç olduğunu hissettirmektedir. Bunlara ilaveten, çalışmanın başlatıldığı tarih olan Ağustos 2021’de Aypera’nın Instagram hesabındaki takipçi sayısı 19,6 bin iken çalışmanın tamamlandığı Mart 2023 tarihinde bu sayı 15,4 bin olarak kaydedilmiştir. Aypera’nın takipçi sayısında gözlenen bu gerilemenin nedeni olarak, Aypera’nın sürekli etkileşim almaya dönük içerikler paylaşmıyor olması veya ürün tavsiye eden, reklam yapan bir formatta olmayıp, ticari dolaşımında bulunmaması gibi ihtimaller düşünülebilir. Ancak sebep ne olursa olsun Aypera’nın ilk yerli dijital insan olması ve hakkındaki tanınırlığın artması için sosyal medya en önemli kanallardan birisidir. Bir öneri olarak, Aypera’nın hesaplarından yapılan paylaşımların, sosyal medya pratiklerine uygunluğunun, söz konusu teknolojiyi de teknolojinin ürünlerini de daha geniş kitlelere ulaştıracağı düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Algül, A., Üçer, N. (2013). Çokluk Ortamında Yokluk mu? Sosyal Medya’da Demokrasi Arayışına Dair Sosyo-Kültürel Bir Çalışma. Algül, A., Üçer, N. (Der.) *Yeni Medya’da Demokrasi*. (s.19-55) içinde: İstanbul: Literatürk Yayınları.
- Bauman, Z. & Raud, R. (2018). *Benlik Pratikleri*. (Çev. Mehmet Ekinci). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Berman, M. (2017). *Katı Olan Her Şey Buharlaşıyor*. (Çev. Bülent Peker, Ümit Altuğ). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bayuk, M. N. & Aslan, M. (2018). Influencer Marketing (Hatırlı Pazarlama). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(75), 173-185. DOI: 10.16992/ASOS.14033
- Burton, G. (1995). *Görünenden Fazlası*. (Çev. Nefin Dinç). İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Canöz, K., Gülmez, Ö., Eroğlu, G. (2020). Pazarlamanın Yükselen Yıldızı Influencer Marketing: Influencer Takipçilerinin Satın Alma Davranışını Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 23(1), 73-91. <https://doi.org/10.29249/selcuksbmyd.606009>
- Cambridge Dictionary, <https://dictionary.cambridge.org/tr> adresinden 05.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Çelik, H., & Halil, E. (2008). Söylem Analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27(27), 99-117.
- David van der Merwe, (2021, 22-24 October). *The Metaverse as Virtual Heterotopia*, <https://www.dpublication.com/wp-content/uploads/2021/10/41-20250.pdf> adresinden 11.10.2021 tarihinde erişilmiştir.



- Derrida, J. (2008). *Khora*. (Çev. Didem Eryar). İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Ercan, G. S. & Daniş P. (2019). Söylem, Söylem Çözümlemesi ve Eleştirel Söylem Çözümlemesi: Tanımları ve Kapsamları. *DEÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 6(2), 527-552.
- Foucault, M. (2011). *Özne ve İktidar Seçme Yazılar: 2*. (3. Baskı). (Çev. Işık Ergüden, Osman Akınhay) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gezgin, S. (2005). Küreselleşmenin Medya ve Toplum Üzerindeki Etkileri (Bölüm I). *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, Istanbul University Faculty of Communication Journal*, (21).
- Illich, I. (1990). *Tüketim Köleliği*. (Çev. Mesut Kardeşhan). İstanbul: Pınar Yayınları.
- İspir, B. (2015). *Bilgi Çağında Dijitalleşme ve Yeni Teknolojiye Uyum: Türkiye Dijital Televizyon Yayınçılığı Örneği* (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).
- Karaman, Y. (2018). Benjamin, Foucault ve Heterotopya. *Fİlsf Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(26), 267-286.
- Köse, G., Çakır, S. Y. (2019). Markaların Dijital Pazarlama Çağında Tüketicileri Etkileşime İkna Etme Yolları: Influencer Pazarlama ve İçerik Pazarlamasına İlişkin Kavramsal Bir Çalışma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(38), 205-222.
- Marx, K., & Engels, F. (2010). *Komünist Manifesto*. (Çev. Celal Üster, Nur Deriş). İstanbul: Can Yayınları.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. California: SAGE Publications
- Miller, D., & Horst, H. A. (2020). The Digital and The Human: A Prospectus for Digital Anthropology. In *Digital Anthropology* (pp. 3-35). Routledge.
- Önür, N. (2007). Dijital Bölünme ve Gençlik, Bilgi Toplumunun Sınırlarında Erişilen Toplumsallık. *Sosyoloji Dergisi Ülgen Oskay'a Armağan Özel Sayısı*, (17), 195-233.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özkazanç, S., Esentürk, T. (2020). Sanal Gerçeklik Oyunlarındaki Mekân Algısı: PUBG Oyunu Örneği. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(Özel Sayı), 308-320. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.669530>
- Premsky, M. (2009). H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(3).
- Skinner, C. (2018). *Digital Human: The Fourth Revolution of Humanity Includes Everyone*. United Kingdom: John Wiley, Sons Ltd.
- Sözen, E. (2017). *Söylem, Belirsizlik, Mübadele, Bilgi/ Güç ve Refleksivite*. İstanbul: Profil Kitap.
- Sütçü, C. S. (2012). Sosyal Medyaya Girmeden Önce Bilinmesi Gerekenler. D. Yengin (Der.). *Yeni Medya ve...* (s. 74-90) içinde: İstanbul: Anahtar Kitaplar Yayınevi.
- Şahin, Y. (2017). Michel Foucault'da Söylem Analizi. *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi (SKAD)*, 3(6), 119-135.
- Şekeroğlu, S., Bilgin, S. (2019). Influencer Marketing and Taxation of Influencer in Turkey. In book: *New Trends in Social Sciences* (pp.125-134) Publisher: SRA Academic Publishing.
- Turan, S., Esenoğlu, C. (2006). Bir Meşrulaştırma Aracı Olarak Bilişim ve Kitle İletişim Teknolojileri: Eleştirel Bir Bakış. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 1(2), 71-86.
- Virilio, P. (2003). *Enformasyon Bombası*. (Çev. Kaya Şahin). İstanbul: Metis Yayınları.
- Vural, Z., Bat, M. (2010). Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma. *Journal of Yaşar University*, 5(20). 3348-3382.

Warwick, K. (2004). *I, Cyborg*. Urbana: University of Illinois Press.

Yaylagül, Ş. (2017). Sosyal Medya Fenomenlerine Bağlanmışlığın Belirlenmesi: Yükseköğretim Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(3), 219-235. <https://doi.org/10.30803/adusobed.349934>

Zufar, B. N. F., Sari, E. K. (2021). The Other Space of Social Media: Concept Study of Heterotopia on Instagram. *Jurnal Sosiologi Dialektika*, 16(1), 12-23. <https://doi.org/10.20473/jsd.v16i1.2021.12-23>

### Görsel Kaynakçası

We are Social 2021 Türkiye Raporu. Erişim tarihi: 29.10.2021.

<https://wearesocial.com/blog/2021/01/global-digital-report-2021>

<https://www.hurriyet.com.tr/gundem/aypera-kimdir-aypera-kimdir-turkiyenin-ilk-dijital-robot-oyuncusu-aypera-hakkinda-bilgiler-41931175> Erişim tarihi: 10.10.2021

Aypera Instagram Hesabı 28 Temmuz 2021. Erişim tarihi: 01.08.2021.

<https://www.instagram.com/p/CR35OFQqdxG/>

Aypera Instagram Hesabı Genel Görünüm. Erişim tarihi: 01.08.2021.

[https://www.instagram.com/aypera\\_official/](https://www.instagram.com/aypera_official/)

Aypera Instagram Hesabı Sayfa Akışından Bir Kesit. Erişim tarihi:

01.08.2021. [https://www.instagram.com/aypera\\_official/](https://www.instagram.com/aypera_official/)

Aypera Instagram Hesabı 7 Mayıs 2021 Tarihli Paylaşımı. Erişim tarihi: 01.08.2021.

<https://www.instagram.com/p/COkyIFwrLGT/>

Aypera Instagram Hesabı 22 Mart 2021 Tarihli Paylaşımı. Erişim tarihi: 01.08.2021.

<https://www.instagram.com/p/CMuXOzlg3r4/>

Aypera Instagram Hesabı 31 Ocak 2021 Tarihli Paylaşımı. Erişim tarihi: 01.08.2021.

<https://www.instagram.com/p/CKt1gMvnqyZ/>

Aypera Instagram Hesabı 29 Ocak 2021 Tarihli Paylaşımı. Erişim tarihi: 01.08.2021.

<https://www.instagram.com/p/CKooUVgHI38/>

Aypera Instagram Hesabı 25 Mayıs 2021 Tarihli Paylaşımı. Erişim tarihi: 01.08.2021.

<https://www.instagram.com/p/CPSt20oLhq7/>

## 47. Âşık Veysel'in "Dostlar Beni Hatırlasın" adlı şiirine sosyolojik ve mistik bir yaklaşım

Eyüp AKDOĞAN<sup>1</sup>

Mehmet DURAN<sup>2</sup>

**APA:** Akdoğan, E. & Duran, M. (2023). Âşık Veysel'in "Dostlar Beni Hatırlasın" adlı şiirine sosyolojik ve mistik bir yaklaşım. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 839-848. DOI: 10.29000/rumelide.1316249.

### Öz

Çalışma kapsamında yirminci yüzyıl halk ozanlarımızdan olan Âşık Veysel'in "Dostlar Beni Hatırlasın" şiirinin sosyolojik ve felsefe temelinde incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın önemi, betimsel analize tabi tutulan şiirin, üç farklı disiplin kapsamında içerisinde barındırdığı manaların detaylı bir şekilde ortaya çıkarılması bağlamında kendini göstermektedir. Bu çalışmada edebi yönünün yanı sıra söz konusu şiirin sosyolojik ve felsefi boyutları da vurgulanmaktadır. Zira bu tür çalışmalar halk ozanlarımızın eserlerini yalnızca edebi amaçlarla kaleme almadığını, şiirlerine sosyolojik ve felsefirumuzlar naksettiklerini ortaya çıkarması açısından önem taşımaktadır. Nitekim şâirlerin içinde yaşadığı zaman ve sosyal zemin onların düşünce dünyası ve fikri gelişimlerini etkileyen olgular ve fenomenlerdir. Çalışmada şiirini ele aldığımız Âşık Veysel, içinde bulunduğu kültürle beraber sosyal yaşam şartlarından etkilenmiştir. Bu çalışmada hayatın geçiciliği, ölüm, dünyanın bir konaklama yeri olduğu, insandaki ebedi olma arzusu vb. kavramlar sosyolojik ve felsefi açıdan tahlil edilmiştir. Ayrıca çalışmada, Âşık Veysel'in şiirinde sıkça vurguladığı can kavramının felsefede kullanılan ruh ve nefis kavramlarıyla anlam bakımından benzerlikleri ve farklılıkları ele alınmıştır. Bu bağlamda Âşık Veysel'in ilgili şiirinde geçen can kavramı İslam düşüncesine uygun olarak bedenden bağımsız bir ruh olarak tasavvur edilmiştir. Dolayısıyla beden, ruhun bu dünyada bir kafesi olarak görülmektedir; nasıl bir kuş kafeste özgür değilse aynı şekilde ruh da dünyada bulunduğu süre zarfında beden kafesinde hapsedilmiştir. Şiirde bunun yanında insanın emel ve arzularının çokluğundan bahsedilmektedir; arzuların çokluğu ise insanda bulunan tevehhüm-i ebediyete bağlı olduğunu ifade edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Âşık Veysel, edebiyat sosyolojisi, ölüm, can, ruh

## A sociological and mystical approach to Âşık Veysel's poem "Let Friends Remember Me"

### Abstract

Within the scope of the study, it is aimed to examine the poem "Friends Remember Me" by Âşık Veysel, one of our twentieth century folk poets, on the basis of sociology and philosophy. The importance of the study manifests itself in the context of revealing in detail the meanings of the poem, which was subjected to descriptive analysis, within the scope of three different disciplines. This study also shows the readers that besides the literary aspect of the poem, it also has a sociological and

1 Dr. Arş. Gör., Hakkari Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Türk İslam Edebiyatı (Hakkari, Türkiye), eyakdogann@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2084-9154 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.05.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316249]

2 Arş. Gör., Hakkari Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İslam Felsefesi (Hakkari, Türkiye), mehmetduran@hakkari.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3704-6390

philosophical aspect. Because such studies are important in terms of revealing that our folk poets do not write their works only for literary purposes, but that they inscribe sociological and philosophical pseudonyms on their poems. As a matter of fact, the time and ground in which the poets live are the facts and phenomena that affect their world of thought and intellectual development. Âşık Veysel, whose poetry we discussed in the study, was affected by the culture and social life conditions. In this study, the transience of life, death, the fact that the world is a place of accommodation, the desire to be eternal, etc. The concepts have been analyzed sociologically and philosophically. In addition, in the study, the similarities and differences in meaning of the concept of soul, which is frequently emphasized by Âşık Veysel in his poetry, with the concepts of soul and soul used in philosophy are discussed. In this context, the concept of soul in Âşık Veysel's related poem is conceived as a soul independent of the body in accordance with Islamic thought. Therefore, the body is seen as a cage of the soul in this world; Just as a bird is not free in the cage, the soul is imprisoned in the body cage during its time in the world. In addition to this, the poem mentions the multitude of man's ambitions and desires; It has been stated that the multiplicity of desires depends on the tawahhum-i eternity in man.

**Keywords:** Âşık Veysel, sociology of literature, death, soul, spirit

## Giriş

Bu çalışmada disiplinler arası bağlamında Âşık Veysel'in "Dostlar Beni Hatırlasın" isimli şiiri, felsefe ve sosyoloji açısından incelenmiştir. Zira Veysel'in şiir dünyasının arka planı sosyolojinin yanında metafiziğe diğer bir ifadeyle de tasavvufa dayanmaktadır.

Âşık Veysel'in hayatına baktığımızda, Sivas'ın Şarkışla ilçesine bağlı Sivrialan köyünde 1894 senesinde hayata gözlerini açan Veysel'in babası çiftçilikle geçimini sağlayan Karaca Ahmet, annesi ise Gülizâr'dır (Aslanoğlu, 1964: 9). Veysel, yedi yaşında iken diğer üç kardeşinin ölümüne sebep olan "çiçek hastalığına" tutulmuştur. O, sol gözünde ortaya çıkan çiçek çıbanından dolayı sol gözünü yitirmiş ve diğer gözüne de perde inmiştir. Babasının Veysel'i tedavi ettirmek amacıyla Sivas'a götürmek için yaptığı hazırlık esnasında, bir kaza sonucu Veysel perde inen gözünü de tamamen kaybetmiştir. Bu sebeple görme yetisini kaybeden Veysel'in ileride çiftçilik icra edemeyeceğine inanan babası Karaca Ahmet, oğlunun en azından bir sanatla meşgul olması için onu saz çalmaya teşvik etmiştir (Hınçer, 1950: 216-217). On yaşından itibaren saz çalmaya başlayan Veysel, başta her âşık gibi "usta malı" deyişler çalıp söylemiştir. Âşık Veysel; Hasanoğlan, Arifiye, Çifteler, Akpınar ve Akçadağ köy enstitülerine davet edilmiş olup aylarca sazıyla türküler ve şiirler öğrenmeye çalışmıştır (Şahhüseyinoğlu, 2015: 107).

Soyadı kanunundan sonra Şatiroğlu soyadını alan Âşık Veysel'i edebiyat dünyasına ilk tanıtan Ahmet Kutsi Tecer olmuştur. 1933'ten sonra o, elinde sazı ile takriben yurdun tamamını gezmiştir. Bütün şiirlerini 1949 yılında "Sazımda Sesler" isimli kitapta toplamıştır. 1970 yılında yayımlanan bütün şiirlerini topladığı "Dostlar Beni Hatırlasın" ise şâirin son kitabıdır. Sağlığında şiirlerini çalıp söylediği plakların yanında kendisinin ve köylünün görüntülendiği "Karanlık Dünya" adıyla bir film yapılmıştır (Oy, 1991: 4-6).

Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından 1965 yılında "ana dilimize ve millî birliğimize yaptığı hizmetlerden dolayı" özel bir kanunla kendisine aylık bağlanmıştır (Oğuzcan, 2001: 7). 1972 yılında akciğer kanserine yakalanan Âşık Veysel, 21 Mart 1973'de vefat etmiştir (Kutlu, 1998: 20). Ölümünden

sonra evi, içindeki tüm eşyaları ile birlikte korunarak müze haline getirilmiştir. Veysel ölüm yıl dönümlerinde memleketinde (köyünde) yapılan törenlerle anılmaya başlanmıştır (Oy, 1991: 4-6).

"Dostlar Beni Hatırlasın" şiirinin nazım birimi dörtlük olup 8'li hece ölçüsüyle yazılmıştır. şiirinin ilk dörtlüğünün 1. ve 3. dizeleri ile 2. ve 4. dizeleri kendi aralarında uyaklı, diğer dörtlüklerin ilk üç dizesi kendi aralarında, son dizeleri ise birinci dörtlüğün son dizesiyle uyaklıdır. Dolayısıyla şiirin kafiye şeması, abab/cccb/dddb/eeeb/fffb/gggb şeklindedir. şiirde genel olarak halk edebiyatında en çok kullanılan istiare, mecâz-ı mürsel, teşbih ve tezat sanatları tercih edilmiştir. şiirde coşkulu bir anlatımın yanı sıra gösterişten uzak sade ve akıcı bir dil kullanılmıştır. Âşık Veysel, bu şiirde duygularını, hayattan beklentilerini ve dünya görüşünü ortaya koymaktadır. Ayrıca Âşık Veysel'in Alevi-Bektaşi zümreye olan mensubiyeti dolayısıyla bu şiirinde Alevi- Bektaşi inançlarının yansımalarını görmek mümkündür. Çalışmada sosyolojik ve mistik yönden tahlil edeceğimiz şiirin tam hali aşağıda aktarılmıştır;

Dostlar Beni Hatırlasın

"Ben giderim adım kalır

Dostlar beni hatırlasın.

Düğün olur bayram gelir

Dostlar beni hatırlasın

Can kafeste durmaz uçar

Dünya bir han, konan göçer

Ay dolanır yıllar geçer

Dostlar beni hatırlasın

Can bedenden ayrılacak

Tütmez baca yanmaz ocak

Selam olsun kucak kucak

Dostlar beni hatırlasın

Ne gelsemdi, ne giderdim

Günden güne arttı derdim

Garip kalır yerim yurdum

Dostlar beni hatırlasın

Açar solar türlü çiçek

Kimler gülmüş kim gülecek

Murat yalan ölüm gerçek

Dostlar beni hatırlasın

Gün ikinci akşam olur

Gör ki başa neler gelir

Veysel gider adı kalır

Dostlar beni hatırlasın” (Şatıroğlu, 1971; 253-254)

### a. Şiire sosyolojik bir yaklaşım

“Ben giderim adım kalır

Dostlar beni hatırlasın.

Düğün olur bayram gelir

Dostlar beni hatırlasın”

Şair genel olarak dizelerinde hayatın fani oluşuna ve dünyanın bir konaklama yeri olduğuna işaret etmektedir. Nitekim yukarıdaki dördlükte geçen “ben giderim adım kalır” ifadesi bize sosyolojik bağlamda akışkan teoriyi<sup>3</sup> çağrıştırmaktadır. Akışkanlık, Marx ve Engels’in (2003: 25) “Komünist Manifesto” eserindeki ifadeleriyle “her şeyin buharlaştığı” bir atmosferi sunmaktadır. Bu bağlamda Bauman akışkanlığı şöyle özetlemektedir; “sıvıların katılar gibi belli bir şekli yoktur. Deyim yerindeyse ne mekânsal ne zamansal olarak sabit bir konumları vardır. kışkanlar belli bir şekli uzun süre koruyamazlar; her an şekil değiştirmeye hazırdırlar” (2017: 26). Bauman’ın ifade ettiği üzere günümüzde yaşam, değerler, modernite, sahip olunan güç vb. insana dair birtakım unsurlar baki olmaktan ziyade akışkan ya da diğer bir ifadeyle geçicidir. Dolayısıyla her şeyin hızlı bir şekilde değiştiği akışkan dünyada insanların da sabit kalması beklenemez. Bundan mütevellit şairin de belirttiği üzere insanların içerisinde bulunduğu yaşam alanı (habitus) akışkan bir niteliğe sahip geçici, sabit olmayan ve hazların tatmin edildiği bir eğlence yeri olarak ifade edilebilir. Zira Ankebût Suresi’nin 64. ayetinde de şöyle buyurulmuştur;

“Oysa onların tek gerçek kabul ettikleri bu dünya hayatı hakikatte sadece bir oyun ve eğlenceden ibarettir; âhiret yurduna gelince işte asıl hayat odur; keşke bunu bilselerdi!”<sup>4</sup>

Şairin dizelerinde geçen ve şiirin genelinde yaygın olan husus dünyanın geçiciliği ve ölümdür. Modern dünyada insanların ölümü düşünmediği, ölüm duygusundan uzak hazları ve çalışma temposuyla hızlı bir yaşam sürecine aşına oldukları söylenebilir. Keza Hick’in de ifade ettiği üzere modern insanlar ölüm duygusundan uzaktadır. Ona göre insanların ölümü düşüncelerini engelleyen en önemli unsurlardan biri, ölümün toplum içinden alınarak toplumdaki kurumlara (hastanelere) taşınmasıdır. Nihayetinde insanların ölüm tecrübelerini görmeleri engellenmiştir (Hökelekli, 1991: 152).

Zygmunt Bauman da modern dünyada bireylerin ölüm düşüncesinden kaçtığını, ölümü düşünmek bile istemediklerini ifade etmiştir. Ayrıca Bauman çalışmalarında, ölüm kadar ölümsüzlük düşüncesini de ele almıştır (Bauman, 2018). Ona göre ölüm, ölümü kabul etmemeyi de içermektedir. Ölümün değeri, hayata yüklenen anlamla açıklanmaktadır. Ölüm, ona göre hayatın devamı ile sürmektedir. Diğer bir söylemle ölüm hayatın sonrasındaki bir süreçtir.

Ölüm “bir insan, bir hayvan veya bitkide hayatın tam ve kesin olarak sona ermesi” olarak tanımlanmaktadır (Türkçe Sözlük, 1988: 1136). Platon, Phaidon’da ölümü, mutluluğa erişmenin bir yolu olarak ifade etmektedir; zira ölümlerle ruh bedenden azat olacaktır; “Evet, belki ölüm bizi amaca götüren dosdoğru yoldur. Çünkü ten akıl ile beraber oldukça ruhumuz böyle kötü bir şeye bulaşmış bulduğça, amacımız olan şeyi, hakikati hiçbir zaman elde edemeyeceğiz” (Platon, 1928: 17). Dolayısıyla eğer ölüm

<sup>3</sup> Zygmunt Bauman, akışkan moderniteyi izah ederken işe akışkanlık teriminden başlamıştır. “Britannica’nın belirttiği gibi sıvıların ve gazların durağan durumdayken içlerinden geçtiği hayal edilen bir düzleme etki eden güçlere direnememesi ve bu nedenle üzerlerine bir güç uygulandığında şekillerinin sürekli olarak değişmesidir” (2017: 25).

<sup>4</sup> Ankebût Suresi 29/64

olmasaydı, ruh beden zindanında sınırlı bir hayat yaşamak zorunda kalacaktı. Kindî'ye göre de ölüm, insanı esas vatanına ulaştıracak bir gemidir (İshak el-Kindî, 2012: 95). Aristo'ya göre tüm yaşamın gayesi mutluluktur (Lear, 2006: 97). Farabi'ye (870-950) göre de ölüm en büyük mutluluğun gerçekleşmesinde aracı olan unsurdur, nitekim bu mutluluk ölümden sonra vuku bulacaktır.

Sosyolojik yaklaşıma göre ölüm<sup>5</sup> sadece biyolojik bir hadise değildir (White, 2009: 5). Ölüm, en genel manasıyla toplumsal olaydır ve bireylerin ölümü, doğal olarak topluluğun düzenini etkilemektedir. Ayrıca akışkan modernitede ölüm, gündelik yaşamın merkezinde yer alan ve onu yönlendiren bir inanç unsuru değil; ağırlıkla akademik ve sanatsal bir imgedir. Zira ölüm, sosyal sınıf, cinsiyet, etnisite, mekân, sermaye, risk, teknoloji, iktidar, mahremiyet ve tüketimcilik gibi birçok toplumsal tartışmanın karşılık bulduğu girift ve bir o kadar da temsillerle dolu bir zemindir (Gabe ve Monaghan, 2013).

Durkheim'e göre ölüm hadisesi toplumda bir boşluk doğurmaktadır. Toplum bir araya gelerek bu boşluğa karşı bir tepki geliştirmekte ve ölümü toplumsal devamlılığı sağlamak için bir araç unsur sıfatında değerlendirmektedir. Durkheim, "din ve ölüm ilişkiselinde beden nasıl şekillenir?" düşüncesinden yola çıkarak bedeni "uyku, ölüm, ruh" karşılaştırmasının içerisinde ele almaktadır. Bu değerlendirmeden yola çıkarak ölümün beden üzerinde şekillendirici bir işlevi olduğu neticesine ulaşılabilir. Nihayetinde ölüm aracılığıyla meydana gelen tören ve ibadetler toplumsal yapının devamlılığına katkı sağlamıştır (Durkheim, 2010: 85-107). Görüldüğü üzere ölüm, biyolojik ve tıbbi tartışmanın bir nesnesi olmakla beraber; sosyal ve kültürel unsurlar çerçevesinde ele alınan bir olgudur. "Ölüm neden sosyal bir olgudur?" sorusuna verilebilecek yanıt, ölümün kültürel bir derinliğe sahip olması, bireyle doğrudan alakası ve onun sosyal ilişkilerinde bir dönüşümü yaratıyor olmasıdır. Bu açıdan Bauman'ın ölümün sosyal yönüne ilişkin ifadeleri şöyledir;

Benim düşünceme göre insanın ölümlü olduğu gerçeği ve sürekli bu gerçeğin farkında olarak yaşama zorunluluğu, bütün bilinen toplumların toplumsal ve kültürel düzenlemelerinde çok önemli bir yönü açıklamaya yeter; ayrıca insanın varoluşunun o temel özelliğinin -ölümlülük gerçeği ve bunun bilgisiz-anlamli yaşamın olanaksızlığı durumundan yaşamın anlamının başlıca kaynağına dönüşmesini sağlamak üzere ele alındığı ve işlendiği alternatif yollar biçiminde düşünülürse çoğu kültür, hatta belki bilinen bütün kültürler daha iyi anlaşılabilir (ya da en azından farklı, yeni bir biçimde anlaşılabilir). Böyle bir sürecin sonunda, doğanın bir gerçeği, biyolojik bir olgu olan ölüm, kültürel bir el emeği olarak yeniden ortaya çıkar ve bu kültürel açıdan işlenmiş biçimde, farklı biçimlerdeki toplumların doğmasında çok önemli bir yer tutan toplumsal kurumlar ve davranış modelleri için temel yapı malzemesi sunar. Başka bir deyişle, ölümlülük ve ölümsüzlük (bunların bir kalıba dökülmüş düşünceler ve uygulamalar yoluyla kültürel bir gerçeklik olarak yorumlanan karşılıklarıyla birlikte) onaylanan ve uygulanan yaşam stratejileri haline dönüşür. Bütün insan toplumları bunları şu ya da bu biçimde kullanır, ama kültürler yaşamın akışı içinde ölümü önleme kaygılarının önemini azaltıp çoğaltabilir (Bauman, 2018: 20-21).

## b. Şiire felsefi bir yaklaşım

Âşık Veysel (1894-1973) Alevî kültürü içinde yetişen bir şahsiyet olduğu için öncelikle çalışmada, bu kültürdeki "can" kelimesinin ne anlama geldiğini ve nasıl kullanıldığını izah ettikten sonra Âşık Veysel'in "can kuşu" metaforunu felsefi yönden ele alacağız. "Dostlar Beni Hatırlasın" adlı şiirinin aşağıdaki dörtlüklerinde "can" kelimesini bir kuşa benzeten Âşık Veysel'in etkilendiği birtakım mistik ve felsefi altyapıların olduğu aşikârdır. Zira can kelimesi farklı inanışlarda kesretle istimal edilen bir kavramdır. "Can" kelimesi ile yakın manada kullanılan kelimeler "ruh" ve "nefis" kelimeleridir. Bu kelimeler kullanılan zemine göre farklı anlamları yüklense bile çoğunlukla ortak bir manaya gelecek şekilde

<sup>5</sup> Ölümün sosyolojik ciheti geniş bir alanı kapsamaktadır (Örnek, 1971). Bu açıdan ölüm türleri (trafik kazası, hastalık, açlık, savaş, intihar v.s), cenaze ritüelleri, yas tutma, mezarlık ziyaretleri, cenaze cemaatleri, ölümün algılanışı, ölümlü hareketlenen veya duraksayan sosyal dinamikler, ölümlerin oranı, (Marshall, 1999: 557- 559) ölümün sosyolojik şemsiyesi altında öne çıkan belli başlı konu muhtevalarını kapsamaktadır.

söylenmektedir. Ayrıca can, Anadolu'da avam halk tabakası arasında vefat eden birisi için "ruh kuşu kafesten uçtu" şeklinde kullanılmaktadır. Alevi inancında can kelimesinden kadın ve erkek olarak cinsiyet ayrımı yapmadan istifade edilmektedir (İbrahim, 2021: 214). Âşık Veysel'in şiirinden de anlaşıldığı üzere can kelimesi kadın ve erkek ayrımı yapılmadan ifade edilmiştir.

"Can kafeste durmaz uçar  
Dünya bir han, konan göçer  
Ay dolanır yıllar geçer  
Dostlar beni hatırlasın

Can bedenden ayrılacak  
Tütmez baca yanmaz ocak  
Selam olsun kucak kucak  
Dostlar beni hatırlasın"

Hacı Bektaş-ı Velî (1209-1271)'nin "Makâlât" adlı eserinde Allah'ın veli kullarının canlarının rahat bir şekilde teslim edildiği, âşıkların tenlerinin öldüğü fakat canlarının baki kaldığı, kendini bilen insanın Rabbini istemesi, havf ve rec'a arasında olması gerektiği belirtilir. Hacı Bektaş-ı Velî'nin eserinde dört türlü candan bahsedilmektedir: 1. Cismani can denilen candır ve bu can olmaz ise insan ölür. Vücuttaki diken batması gibi acıları hisseden candır. 2. Yaşamın devamını sağlayan can olarak kabul edilir. Yeme, içme gibi algıları bize bildiren candır. 3. Ruhani can olarak kabul edilir. Ten bu canın bineğidir. Soğuğu, sıcağı, tatlıyı, acıyı hissetmemizi sağlar. İlk iki can hayvanlarda da bulunmaktadır. Fakat üçüncü can yani ruhani can, insanda bulunmaktadır. Her insanda bulunan bu ruhani can, her insanın insaniyet mertebesinde olduğunu göstermez. Eğer bu canlar Hakk'ın sırlarına vâkıf olmazlar ise hayvaniyet mertebesinde kalmaktadır. Hakk'ın sırlarına vâkıf olmayan bu insanlar zâhir suretleri itibariyle insana benzemektedir. Fakat hakikatte insan olmaya layık değildir. 4. Can ise mârifetin kendisi olarak kabul edilmektedir. Bu can Allah'ı bilen, onu tanıyan insanların canıdır. Marifetullah'a yani Allah'ın bilgisine ulaşmıştır (Yılmaz vd., 2021).

Hacı Bektaş-ı Velî'nin can hakkındaki bu taksimi, onun ileride ele alınacağı üzere felsefede kullanılan nefis ve onun mertebelerine benzemektedir. Dolayısıyla Âşık Veysel'in de etkilendiği gelenek olması hasebiyle onun şiirlerinde kullandığı "can" kelimesi de bu taksimatı barındırmaktadır. Fakat bu şiirdeki kullanımından anlaşıldığı üzere Âşık Veysel'in üçüncü ve dördüncü anlamdaki "can"ı kastetmiş olma ihtimali kuvvetlidir. Anadolu halkı arasında da can kelimesinin farklı kullanımları mevcuttur. Mesela "canım yandı" ifadesi kullanılırken yukarıdaki taksimdeki cismani can anlamı kastedilmektedir. Ayrıca "canım sıkılıyor" ifadesi kullanılırken de farklı bir candan, ruh anlamına gelen can'dan bahsedildiği düşünülmür. Bunlardan anlaşılıyor ki can'ın tek bir anlamı yoktur. Bu itibarla felsefi taksimde benzerlikler arz etmektedir. Zira felsefede can yerine kullanılan nefis'in farklı mertebeleri ve vazifeleri vardır.

Felsefede kullanılan nefis taksimi ise genellikle şöyledir: Dünya denilen oluş ve bozulmuş âleminde insanda nebâtî, hayvânî ve insânî olmak üzere üç tür nefis vardır. Bu taksime göre maddeye en yakın olan nebâtî nefistir. Bu nefsin temel vazifesi beslenme, büyüme ve üremedir. İkincisi ise hayvânî nefistir. Bu nefsin temel vazifesi ise nebatî nefsin vazifelerine ilave olarak duyusal idrak ve iradeyi sağlamasıdır. Duyusal, hayalî, vehmî idrakler ve şehvet, gazap kuvvelerinden gelen iradeli hareketler de bu nefiste bulunur. Üçüncü olarak ise insânî nefis gelir. Bu nefis ise nebâtî ve hayvânî nefsin bütün özelliklerine sahip olmakla beraber aklı idrak ve irade gücüne de sahiptir. Bu nefis hem sadece akılla idrak edilen



şeyleri idrak eder, iyi ve kötüyü temyiz etme özelliğine sahiptir. Hem de diğer güçleri idare eder ve iradeli davranışlar ortaya koyar. Fakat akıl ikiye ayrılır. Birincisi nazarî akıldır. Bu akıl vesilesiyle külli/tümel görüşlere ulaşılır. Bu akıl teorik bilgi ile alakalı olduğu için bu ismi almıştır. Diğeri ise amelî akıldır. Bu akıl ise yapılması veya terk edilmesi gereken cüzî/tikel durumlarla alakalı fikirlerin ortaya çıktığı akıldır (İbn Sina, 1975: 184-185). Bu akıl bil-kuvve ve bil-fiil olarak iki kısma ayrılmaktadır. İnsanı gerçek mutluluğa erdiren bu akli yetkinliğe ulaştırmak, bil-fiil hale getirmekle mümkün olur (İbn Sina, 1975: 39-40).

Yukarıda ele alınan Bektaşî ve felsefi taksime dikkat edildiğinde can ve nefis'in birbirine yakın bir taksimata tabi tutulduğu görülmektedir. Bektaşî gelenekte dördüncü can olarak marifete ulaşan canı kabul ederler. Felsefede ise üçüncü mertebedeki nefsin bilfiil olması bu dördüncü canın özellikleri ile benzemektedir. Önceki can ve nefisler ise insandaki duyusal özellikleri ve onların vazifelerine işaret etmeleri bakımından birbirine benzemektedir. Bunlar göz önüne alındığında, tasavvuftan beslenen Âşık Tarzı Halk Şiiri'nin mümessillerinden biri olan Âşık Veysel, bu şiirinde birtakım felsefi unsurlara yer verdiği görülmektedir.

"Kur'an-ı Kerim'de ise can kavramı yerine bazen ruh sözcüğü bazen nefis geçmektedir. "Her nefis ölümü tadıcıdır... (Ali İmran/185)" "...onu Ruh'u'l-Kudüs'le teyid ettik..." (Bakara/87). "...Böylece ona ruhumuz (Cibril'i) göndermiştik..." (Meryem/17). "...Böylece Biz ona ruhumuzdan üfledik..." (Tahrir/12). "Melekler ve ruh, onda Rablerinin izniyle her bir iş için inerler." (Kadir/4). "Sana ruhtan sorarlar; de ki: "Ruh, Rabbinin emrindedir..." (İsra/85). "Ruh ve meleklerin saflar halinde duracakları gün..." (Nebe/38). "Kullarından dilediklerine, melekleri emrinden olan ruh ile indirir..." (Nahl/2). "...ona ruhumdan üfledi..." (Secde/9). "Böylece sana emrimizden bir ruh vahyettik..." (Şura/52). "...ona Ruhum'dan üfürdüğümde hemen ona secde ederek (yere) kapanın." (Hicr/29)."

Kur'an'ın ruh hakkındaki ayetlerine baktığımız zaman yukarıda felsefi ve Bektaşî taksimattaki bütün can ve nefis mertebelerine işaret edildiğini söyleyebiliriz. Bu sebeple can, nefis ve ruh olarak isimlendirilen şeyin farklı anlamlarda kullanıldığı ve farklı farklı mertebeleri olduğu çıkarımına ulaşabiliriz. Nefis, ruh ve can'ın ne olduğu, hangi anlamlarda kullanıldığı hakkındaki bu anlayışları verdikten sonra Âşık Veysel'in şiirinden çıkardığımız nefis, ruh ve can'ın bedenden ayrı olduğu tefekkürünün düşünce tarihinde nasıl ele alındığını sunmak istiyoruz.

"Can kafeste durmaz uçar  
Dünya bir han, konan göçer  
Ay dolanır yıllar geçer  
Dostlar beni hatırlasın"

Âşık Veysel, yukarıdaki dörtlükte canın kafeste durmayıp uçacağını, bedenden ayrılacağını söylemektedir. Buradan nefsin bedenden ayrı mı tutulması yoksa birleşik mi olması gerektiği gibi tartışmalara bir kapı açılmaktadır. Âşık Veysel canı bir kuşa benzeterek ölümden sonra bedenden ayrılacağını söyler. O, burada bedeni ise kafese benzetir.

İnsan ruhunu maddi bir cevher olarak gören filozoflar tarihte bulunmaktadır; bunlar insan bedeninin ölümüyle ruhunun da onunla birlikte yok olacağını savunur. Bunun en bariz örneği her şeyi mekanik ve maddi ilkelere bağımlı olarak izah eden ve ruhun ölümsüz olduğunu kabul etmeyen Demokritos (M.Ö. 460-360)'dur. O, her şeyi atomlarla izah ettiği için ölümü de ruhun bedenden ayrılması değil, atomların bedenleri terk etmesi olarak kabul etmiştir (Erdem, 2014: 144-145).

Ruhun bedenle bir olduğunu savunanlara karşılık olarak ruhun bedenden ayrı olduğunu söyleyen filozoflar da vardır. Bunların başında Pythagoras (M.Ö. 580-500) gelmektedir. O, kutsî âleme ait olan ruhun bedende esir olduğunu, sadece ilim ve sanat vasıtasıyla ahlâkî olarak arınarak bedenden kurtulabileceğini söylemektedir (Erdem, 2014: 86-87).

Pythagoras'tan sonra Sokrates (M.Ö. 469-399), ruhu her türlü maddiyattan uzak manevi bir varlık olarak kabul eder. Ayrıca o, her şeyi yaratan ve idare eden bir tanrıyı kabul eder. O, ruhu da bu soyut bir cevher olarak Tanrıya benzetir. Beden ruh tarafından idare edilmektedir. O, Platon (M.Ö 428-348)'un *Phaidon* diyalogunda ruhun ölümsüz olduğunu delillendirmeye çalışır ve ölümden sonra hayatın olduğunu burada açık bir şekilde ifade eder (Platon, 2013: 51).

Platon'a göre ise insanın ruhu maddi âlemden uzak olan idealar âleminden bedene inzal etmiş kutsî âleme yani idealar âlemine ait olan bir cevherdir. Ezeli ve ebedî olan bu yüksek âlem ile fâni olan maddi âlem arasında bulunan ruh, oluş ve bozuluşa tabii olmayan saf ve basit Tanrısal olana benzer. Bu dünya sürgününde bazen geldiği o nurani âlemden gaflet etse bile ruhta o âleme karşı bir iştihak ve arzu vardır (Platon, 1943: 128). Platon ruhun bedenden ayrı bir cevher olması noktasında en net düşünceleri ortaya koyan filozoftur. Zira o, idealar âlemini maddeden ayrı soyut bir cevher olarak düşünmektedir. Ruh da bu âleme ait olduğu için ruhun bedenden ayrı bir cevher olduğu zorunlu olarak kabul edilmesi gereken bir husustur.

Aristo (M.Ö. 384-3229)'da ise durum böyle değildir. Onda bu mesele muğlak kalmıştır. Ruh ve beden birbirinden ayrı mı yoksa bir mi gibi soruları abes ile iştigal olarak görmektedir. Aristoteles, nefsi bedeninin sureti olarak kabul eder fakat nefsin bedenden ayrı olup olmadığı noktasında onun, net bir şekilde bedenden ayrı olmadığını savunduğu bir düşüncesi bulunmamıştır. Aristo, nefsi ne bedeninin bir parçası ne de ondan ayrı olduğunu fakat nefsin hiçbir bedeninin yetkinliği olmadığına ayrı olabileceğini söyler ve nefsin bedende bir geminin kaptanı gibi olup olmadığını bilmediğini ifade eder (Macit, 2004: 72). Burada onun beden ve nefis düalizminden kaçındığı anlaşılmaktadır. Fakat onun tamamen nefis ve beden birliğini savunduğunu söylemek ise zorlamalı bir tevیل olacaktır.

İslam düşüncesi içerisinde Aristo'yu takip eden bazı filozoflar da ruhun bedenden ayrı mı yoksa bir mi olduğu konusunda net bir görüş ifade edememiştir. Farabi'nin düşüncesine baktığımızda, Farabi, Platon ve Aristo'nun ölümden sonraki hayata inandıklarını söyler. Fakat Farabi, ruhların ölümden sonra bedenden ayrı bir cevher olarak baki kalması hususunda net değildir. İbn Rüşd'ün ise Aristo'nun madde-form öğretisini kabul ettiği için ruhun bedenden ayrıldıktan sonra baki kalıp kalmayacağı hakkında kapalı kaldığı söylenilebilir (Gündoğan, 2019: 51).

İslam dünyası içinde ise bizim ele aldığımız Âşık Veysel'in şiirindeki benzetmenin ilham kaynağı olabileceğini düşündüğümüz görüş İbn Sinâ (M.S 980-1037)'nin görüşüdür. Zira o İslam düşüncesi içerisinde nefsin bedenden ayrı olduğunu açık bir şekilde metafor kullanarak izah eden ilk filozoftur. Bu metafor "Uçan Adam" metaforu olarak bilinmektedir. İbn Sînâ'ya göre ruh bedenden ayrıldığında yokluğa gitmez (Sina, 1992, ss. 35-37). Ruh bedene bağımlı olmadığı için zatı ile kâim bir cevherdir. Uçan adam misalinde her çeşit yetkinliğe sahip olan bir insanın bir anda yaratıldığı farz edilir. Bu insanın duyuşal bedenî organlarını kullanmadan bir boşlukta durduğu düşünülür. O, insanın bedensel organlarının hiçbirini kullanmasa bile kendinin farkında olduğunu ve kendinin varlığını inkâr edemeyeceğini savunur. Buradan da bir insanın herhangi bir madde ile bağı olmasa bile benliğinin şuurunda olduğu ve varlığını idrak ettiği anlaşılmaktadır (İbn Sina, 1975: 6-7).

## Sonuç

Âşık Veysel'in şiirlerinin edebiyatımızda kült niteliği taşıdığı aşikârdır. Çalışmada ele aldığımız şiirin ana teması, yaşam içerisinde bazı olup biten olgu ve olayların, günlük meşgalelerin tamamen geçici (akışkan) olduğu ve tek kalıcı unsurun insanların birbirini hatırlaması ihtiyacı, birbirini iyi olarak anmasıdır. Şâirin de istediği üzere insan, ölse de ardında isminin yaşamasını arzu etmektedir. Nitekim modern dünyada dostluk, komşuluk, aile bağları ve hatır sayma gibi kavramlar yozlaşmıştır. Bedeninin bu dünyayı terk edeceğini unutan homo consumens, çağımızda bir üretim makinesinin çarkının bir dişlisi olarak artık insan olmaktan çıkıp, "şey" haline dönüşmektedir. Bu bağlamda sürekli emmek üzere ağzı açık olan birey, bir çaba harcamaksızın, bir içsel etkinlikte olmaksızın kapital sanayinin ona zorla kabul ettirdiği şeyleri, bütçesinin elverdiği ölçüyle sınırlı olmak üzere yutmak istemektedir. Âşık Veysel dünya meşgalesiyle aslını unutan ve boğulan bu insanın bir can taşıdığını, bu canın dünyadan ve bedeninden uçup gideceğini şiirinde belirtmektedir. Ayrıca o, insanın asıl vatanının bu dünya olmadığını ve "can" dediği insanın özünün yani ruhunun asıl vatanı olan ahiret âlemine irtihal edeceğini vurgulamaktadır. Geride ise Veysel, insanın tütmeyen bir baca, yanmayan bir ocak bırakacağını söylemektedir. Nasıl insanın hayat kaynağı olan can, insan bedenini terk ettiğinde beden evinin canlılık emareleri söniyorsa aynı şekilde o canın dünyadan ayrılmasıyla dünya evinin hayat emareleri olan tüten bacası, yanan ocağı da sönecektir. Nitekim insanın bu dünyaya ait planları, emelleri, umutları, hazları ve idealleri ışığın yitirecektir. Hâsılı Veysel'in de ifade ettiği gibi dünya bir handır, her gelen can burada kısa bir süre konaklayıp göçecektir.

## Kaynakça

- Aslanoğlu, İ. (1964). Âşık Veysel, Sivas: Ata Kitabevi.
- Bauman, Z. (2017). Akışkan Modernite. (Çev. Çavuş, S.O.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bauman, Z. (2018). Ölümlülük, Ölümsüzlük ve Diğer Hayat Stratejileri, (Çev. Nurgül Demirdöven), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Durkheim, E. (2010). Dinsel Yaşamın İlk Biçimleri. İzmir: Cem Yayınevi.
- El-Kindî, Ya'kub b. İshak, (2012). Üzüntüden Kurtulma Yolları, (Çev. Mustafa Çağrıncı), Ankara: TDV Yayınları.
- Erdem, H. (2014). İlkçağ Felsefesi Tarihi (Gözd. gçrl. 8. bsk). Konya: Hü-er Yayınları.
- Gabe, J., ve Monaghan, L. (2013). Key concepts in medical sociology. London, Thousand Oaks, New Delhi and Singapore: Sage Publications. White, K. (2009). An introduction to the sociology of health and illness. London, Thousand Oaks, New Delhi and Singapore: Sage.
- Gündoğan, S. (2019). Muhammed İkbâl'de ölümsüzlük düşüncesi (1. bsk). Ankara: Elis Yayınları.
- Hınçer İ. (1950) "Şarkışlah Aşık Veysel Şatıroğlu", Türk Folklor Araştırmaları 2/14, 216-217.
- Hökelekli, H. (1991). "Ölüm ve Ölüm Ötesi Psikolojisi", Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 3/3, 151-165.
- İbn Sina. (1975). Eş-Şifa, en-Nefs. (nşr. G. C. Anawati, Said Zayid, Ed.). Kahire.
- İbn Sina. (1992). *En-Necât* (C. 2; A. Umeyra, Ed.). Beyrut.
- İbrahim, G. (2021). "Alevi inancında can, ruh kavramı ve nefsin eğitimi". Folklor/Edebiyat, 27(105), 211-227.
- Kaya, D. (2004). Âşık Veysel, Sivas: Sivas Valiliği Yayınları.
- Kutlu, Ö. (1998). Âşık Veysel, Sivas: Dilek Ofset Matbaacılık.
- Lear, J., (2006). Mutluluk, Ölüm ve Yaşamın Artakalanı, (Çev. B. Büyükkal), İstanbul: Metis Yay.

- Macit, M. (2004). "Aristoteles ve İbn Sînâ'da Nefs-Beden İlişkisi Problemi ve Modern Zihin Felsefesindeki Bazı Yansımaları". *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (26).
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*, (Çev. O. Akınhay ve D. Kömürcü), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Marx, K., Engels, F. (2003). *Komünist Parti manifestosu*. İstanbul: Eriş Yayınları.
- Oy, A. (1991). "Âşık Veysel", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi İstanbul: TDV Yayınları*, 4/6.
- Örnek, S. V. (1971). *Anadolu Folklorunda Ölüm*, Ankara: Ankara Üniversitesi DTCF Yay.
- Platon, (1928). *The Phaedo of Plato*, Trans. Patrik Duncan, London: Oxford University Press.
- Platon. (1943). *Timaios* (Çev. E. Güney & L. Ay). Ankara: Maarif Vekilliği.
- Platon. (2013). *Phaidon* (1. bsk; Çev. A. Cevizci, Ed.; F. Akderin). İstanbul: Say Yayınları.
- Şahhüseyinoğlu, H. N. (2015). *Köylünün Güneşi*, Ankara: Ürün Yayınları.
- Şatıroğlu, A. V. (1971). *Dostlar Beni Hatırlasın / Âşık Veysel Şatıroğlu*. ( 2. Bsk) Ankara : Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Türkçe Sözlük, (1988). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, C. II.
- Yaşar Oğuzcan, Ü. (2001). *Dostlar Beni Hatırlasın (Âşık Veysel Hayatı ve Bütün Şiirleri)* İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Yılmaz, A., Öztürk, A., & Akkuş, M. (Ed.). (2021). *Makalat / Alevi Bektaşî Klasikleri 2*. Diyanet Vakfı Yayınları.

## 48. Mısır sineması üzerine sosyo-politik bir inceleme; Anlat Şehrazat (2009)

Seda AKTAŞ<sup>1</sup>

**APA:** Aktaş, S. (2023). Mısır sineması üzerine sosyo-politik bir inceleme; Anlat Şehrazat (2009). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 849-862. DOI: 10.29000/rumelide.1317105.

### Öz

Sinema, içerisinde var olduğu toprakların bir ürünü olarak, üretildiği toplumdan bağımsız değerlendirilemeyeceğinden, değişen sosyal, kültürel ve ekonomik koşulların, filmler üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, toplumsal olayların yol açtığı gelişmelerin, değişimin en önemli göstergelerinden biri olan, kültürel ürünlerin incelenmesi ile değerlendirilmesi mümkün olmaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde, Ortadoğu'nun Hollywood'u tanımlamasıyla anılan ve dönemler içerisinde sinema sektöründe, hem iç, hem dış pazarda oldukça etkili olan Mısır Sinemasının, genel özellikleri aktarılmaktadır. İkinci bölümde ise, belirlenen dönem aralığında, Mısır siyasi tarihinde yaşanan olayların, toplumsal ve sosyal yansımaları aktararak, bunların üretilen eserlere ve sinema sektörüne olan etkileri saptanmaktadır. Çalışma; Ortadoğu'nun en etkili sinema sektörü olarak adlandırılan Mısır Sineması'nı, örnek bir film üzerinden, sosyo-politik gelişmelerin sinemaya olan etkileri bağlamında incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada detaylı olarak incelenecek yapıt, günümüz Mısır siyasi ve sosyal olaylarının daha iyi anlaşılabilmesi açısından, otuz yıldır süre gelen Hüsnü Mübarek rejiminin sona ermesinden hemen önce çekilen bir film olarak belirlenmiştir. Yousry Nasrallah'ın "Anlat Şehrazat" (2009) adlı filmi, Arap toplumlarında eskiden beri var olan bir gelenek olan, hikaye anlatma geleneği üzerinden ilerlemektedir. Film, Mısır toplumundaki siyasi yozlaşmayı, baskıcı yönetimleri, kadın öyküleri üzerinden anlatırken, aslında tüm toplumun yaşadığı sıkıntıları aktarmakta ve bozulan bir düzen içerisinde, süregelen iktidar ilişkilerinden bağımsız var olmanın mümkün olmadığını vurgulamaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Mısır sineması, metinlerarasılık, yousry nasrallah, sosyoloji

## A socio-political analysis on Egyptian cinema; Tell Scheherazade (2009)

### Abstract

Since the cinema cannot be considered separately from the society in which it is produced, as a product of the land in which it is produced, the social, cultural and economic conditions of the periods have an impact on cultural products. In this context, it is possible to evaluate the developments caused by social events by examining cultural products, which are one of the most important indicators of change. In order to evaluate the current situation of Egyptian Cinema, which is known as the Hollywood of Middle East and which has been very influential in the cinema sector, both in the domestic and foreign markets, it is necessary to look at the historical development of this cinema. The first part of the study begins with the determination of the general characteristics of Egyptian and Arab Cinema, and continues with the determination of the social and political developments of the periods and the effects of these developments on the works produced and the cinema sector. This study aims to examine Egyptian Cinema, which is called the most influential cinema sector in the

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, SSBF, Radyo Televizyon ve Sinema (İstanbul, Türkiye), sedaaktas@esenyurt.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1735-699X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 03.04.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1317105]

Middle East, in the context of the effects of socio-political developments on cinema through a sample film. The work, which will be examined in detail in the study, was shot just before the end of the Hosni Mubarak regime, which has been going on for thirty years, in order to better understand today's political and social events, and while it tells the political corruption in the Egyptian society, the oppressive administrations, through women's stories. Yousry Nasrallah's film "Tell Scheherazade" (2009) emphasizes that it is not possible to exist independently of the ongoing power relations in a deteriorating order and deals with the storytelling tradition, which is an ancient tradition in Arab societies.

**Keywords:** Egyptian cinema, intertextuality, Yousry Nasrallah, sociology

## Giriş

Kültürel ürünlerin üretiminde, içerisinde yaşanan dönem ve şartlar birincil önem taşıdığından, çalışmada, Mısır'da yaşanan önemli toplumsal ve siyasal gelişmelere yer verildikten sonra, örnek olarak seçilen filmin betimsel analizi yapılmakta ve filmin dönemin koşullarını nasıl yansıttığı, film içerisinde var olan temalar üzerinden aktarılmaktadır. Filmin örnek olarak seçilme nedeni, son dönem baskıcı rejimlerin etkisini ve adeta bireyleri iktidarın temsilcisi haline getiren yozlaşmış sistemi, bu baskıyı en etkin biçimde hisseden kadınların öyküleri üzerinden ifşa etmesidir.

Her ülke sinemasının kendine has gelenekleri olduğu ve toplumların kendilerine özgü unsurları, kültürel üretimlere yansıttıkları görülmektedir. Mısır'da da hikaye anlatma geleneği ve sözlü aktarım, görüntülü anlatımdan önce var olan ve "Bin bir gece Masalları" gibi dünyaca tanınan yapıtlarla varlığını hala sürdüren bir gelenektir. Görsel bir sanat olan sinemada, görsel kodlar, dilsel kodlardan daha ağırlıklı olarak kullanılmaktadır. Ancak sözlü anlatı geleneği gelişmiş olan Mısır gibi toplumlarda, anlatı dili filmlerde gerek diyaloglar gerek şarkılar ile desteklenmiş ve Mısır sinemasına özgü farklı bir biçim oluşmuştur. Öykü anlatma geleneğinin günümüzdeki temsilcileri, yeni öykü aktarıcıları olan yönetmenlerdir.

Yousry Nasrallah, "Anlat Şehrazat" adlı filminde, işte bu eski geleneği yeni bir sanat formuyla birleştirmekte ve bunu yaparken kullandığı dil dolayısıyla hem Mısırlı izleyici hem de Batılı izleyiciler için anlaşılır olmaktadır. İçerisinde izlenilmesi kolay, akıcı ve eğlenceli sahnelerin de yer aldığı film, aslında politik eleştiri dozu yüksek bir filmidir. Film, Hüsnü Mübarek politikalarına, ülke içindeki yozlaşmaya, bireyler üzerindeki açık ve örtük toplumsal baskıya, özellikle kadınların maruz kaldığı örnekler üzerinden değinmekte ve bir protesto niteliği taşımaktadır.

## 1.Yöntem

Çalışmada "Anlat Şehrazat" adlı film üzerinden, sosyo politik gelişmelerin, anlatılara tematik ve biçimsel olarak yansımaları örneklendirilmekte ve bunun için çalışmanın ilk kısmında Mısır'ın siyasi tarihi ve önemli toplumsal gelişmeleri, sinema ile ilişkilendirilerek kısaca aktarılmaktadır. Filmin incelenmesinde ise, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Betimsel analiz, elde edilen verilerin, temalara göre yorumlanıp özetlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Betimsel analizin ilk aşamasında, örnek alınan çalışma üzerinden, "ne" sorusuna cevap aranmakta ve filmin genel öyküsü aktarılmaktadır. İkinci aşamada ise "neden" ve "nasıl" sorularının cevapları aranmakta ve bunun için film içi temalar saptanmaktadır. Üçüncü aşama olan yorumlama kısmında ise

araştırmacının ek bakış açısı ile elde edilen veriler anlamlandırılmaya çalışılmaktadır (Şimşek, H., Yıldırım, A.,1999, s. 242). Betimsel analizde, kavramsal bir çerçeve belirlenerek, belirli temalar çerçevesinde bir kategorizasyon yapılmaktadır. Çalışmada betimsel analiz yöntemi kullanılarak, film içerisindeki temaların belirlenmesi, kategorilere ayrılması ve örneklendirilmesi yapılmıştır.

## 2.Mısır sinema sektörüne genel bir bakış

Sinematografin icadı batıda gerçekleştiği için, Mısır'da ilk ürünlerin çoğunlukla yabancı sinemacılar tarafından üretilmiş ve kültürel bir ürün olarak sinema filmleri, yıllardır Batılılaşma ve Batılaştırma kavramları ile ilişkili kullanılmıştır. Mısır'da yabancı sinemacıların ürettiği filmler, genel olarak melodramlar ve basit güldürüler olma özelliği taşıdıklarından, Mısır'ın gerçek yüzü, film üretiminin başladığı ilk yıllarda filmlere yansıtılamamıştır. Shafik, Mısır sinemasına ilişkin değerlendirmesinde, Mısır'ın yalnızca Arap toplumuna özgü özellikler taşıyan bir ülke değil, köklü bir tarihsel ve kültürel geçmişe sahip olduğunu ve birçok farklı ırk, din, ve kültürden insanın yaşadığı bir bölge olması dolayısıyla, Mısır filmlerinin yalnız Arap toplumunun özelliklerini yansıtan ürünler olmasını beklemenin gerçekçi olmayacağını belirtmektedir (Shafik, 2007, s.11).

Mısır'ın diğer Arap ülkelerinden farklı olarak, İngiliz kolonisi olduğu dönem içerisinde bile ulusal bir sinema sektörü oluşturabilen ve kendi filmlerini üretebilen bir ülke olduğu görülmektedir. Talat Harb'in yönetiminde, Mısır Bankası desteği ile kurulan stüdyolar ve sinemanın endüstri haline dönüşmesi ve II. Dünya savaşı sonrası, savaş koşullarının da etkisi ile Mısırda film üretmek karlı bir iş haline gelmiş ve diğer ülkelere film ithali yapılmıştır (Shafik, 2007, s.12). Ortadoğu'nun Hollywood'u olarak bilinen Mısır, Arap ülkeleri içinde, bağımsızlıklarını kazanana dek sinemada film üretme olasılığı bulamayan diğer ülkelerden bu bakımdan oldukça farklıdır.

Mısır sinemanın gelişi, sinemanın başlangıcı olarak kabul edilen ilk halka açık gösterimin (Lumiere kardeşler, 1895) yapılmasından bir sene sonra 1896'da yılında olmuştur. Bu gösterimden dört yıl sonra ise ilk sinema salonu açılmış ve ilk yirmi yıl içerisinde 917 salona kadar yükselerek, sinema bir sektör haline almıştır. Öztürk, değerlendirmesinde, tüm bunların, Mısırın kosmopolit yapısının, farklı etnik kökenlerden kişilerin bulunmasının, coğrafi konumunun ve halkın sinemaya olan ilgisinin sonucu olduğunu belirtmektedir (Öztürk, 2015, s.40-43). Popüler Mısır sinemasını tanımlamak için kullanılan "al gumhur ayiz kida" deyişinin Türkçe de karşılığı, Yeşilçam'da da benzeri kullanılan "halk bunu istiyor" deyişine benzemektedir. Halkın isteğine yönelik üretim şeklinin egemen olması dolayısıyla, Mısırda üretilen filmler, özellikle sesli film üretiminin başlamasından sonra, popüler şarkıcıların rol aldığı ve içerisinde şarkıların bolca bulunduğu müzikal tarzda melodramlar olmuştur (Shafik, 2007, s.24).

Mısır filmlerinde diyaloglar içerisinde kullanılan, görüntülere eşlik eden, kimi yerlerde anlatıyı tamamlayan şarkı ve müziğin filmlerde yaygın olarak kullanımı ve dönem içerisinde yüksek ticari başarı sağlayan filmlerin şarkılı melodramlar olmasının diğer bir sebebi de, Arap toplumunda önceki dönemlerde görüntünün tabu olması sebebiyle, sembolik anlatımların edebiyat ve görsel sanatlarda yaygın kullanılmaması ve bunun sonucunda, halkın müzikal tarzda filmlere daha kolay katılabilir olmasıdır (Shafik, 2007, s.26). Uzun bir dönem popüleritesini koruyan müzikallerde; Muhammed Abdülvahab, Leyla Murad, Ferid Al Atraş, Sabah, Dalida, Feyruz, Abdül Halim Hafız ve Asmahan gibi dönemlerin sevilen şarkıcılarının yer alması filmlerin popüleritesini arttırmaktadır (Öztürk, 2015, s.47). Bu gibi gelişmeler ile Mısır Sineması hem Ortadoğu'da film üretiminde önemli bir konuma gelirken, hem de Hollywood benzeri hikaye yapısını kullanması nedeni ile ülkede bulunan Amerikan firmaları ile yarışır hale gelmiştir (Berktas, 2010, ss. 14-15).

1950 ve 60'lı yıllarda Mısır sinemasında, Cemal Nasır dönemindeki Arap milliyetçiliği ve sosyalizminin de etkisiyle, yönetmenler sosyal konulara değinen daha gerçekçi bir Mısır'ı gösteren filmler üretmeye başlamışlardır. Yusuf Şahin, Tevfik Salih, Salah Abu Seyf gibi yönetmenler, Mısır toplumunu, köylüsünü ve insanlarını gerçekçi bir biçimde romanlarında aktaran Necip Mahfuz, Abdürrahman Şarkavi gibi ünlü edebiyatçıların eserlerini sinemaya uyarlamışlardır (Armes, 2011, ss. 388-390).

Avrupa sinemasında "Auteur kuramı"nın<sup>2</sup> tartışıldığı ve auteur yönetmenlerin eserlerinin popülerliğini arttırdığı yıllarda, Mısır'da da "auteur" olarak adlandırılabilir yönetmenler, kendi dışavurumlarını sergileyen eserler üretseler bile, Mısırdaki yaygın film üretimi melodram ve güldürüler olmayı sürdürmektedir. Yusuf Şahin'in "İskenderiye Neden?" Adlı yapıtı Arap ülkelerinde çekilen ilk otobiyografik film olma özelliğini taşımaktadır. Yönetmenin hayat görüşünü, kişiliğini yansıtarak kendi dışavurumunu gerçekleştirdiği bu film sonrası, Yusuf Şahin gerçekçi ve sosyal konulu filmlerden daha kişisel konuları işlediği filmlere geçmiştir (Shafik, 2007, s. 40).

1980'li yıllardan sonra Mısır'da film üretimi gittikçe düşmeye başlamıştır. 1990'lı yıllarda, Avrupa'dan Yusuf Şahin, Yousry Nasrallah, Asla al Bakri, Radwan al Kashnif, Khalid al Haggar, Atif Hatata gibi yönetmenlere, dış sektörden ve ülkelere destek gelmesi söz konusu olduysa bile, batı filmlerinin Arap ülkelerindeki hegemonyası sürmüştür. 1994 yılında Mısırdaki yıllık film üretimi sekize kadar düşmüştür. Film üretimindeki bu düşüşün nedeni, gelişen teknoloji ve değişen film üretim biçimlerine uygun ekipman, stüdyo ve eleman bulunmaması dışında, uydu ve kablolu televizyonun 1990'lı yıllarda yaygınlaşması ile, iki yüzden fazla kanala ulaşabilen halkın filmlere olan ilgisinin azalmasıdır. Tüm bu gelişmelerin sonucunda, üretilen filmlerin düşük ücretlere satılması söz konusu olmuştur (Shafik, 2007, s. 42). Mısır'da var olan sosyal ve ekonomik şartlar dolayısıyla değişime ayak uyduramayan ve kendini yenileyemeyen sinema sektörü, 2000'li yıllara gelindiğinde, yeni yönetmenler ve bazı eski yönetmenlerin çektiği yapımlarla, uluslararası festivallerde Mısır sinemasının adını yeniden duyulması ile canlanmış ancak yine de eski parlak günlerinden uzakta kalmıştır.

### 3. Enver Sedat ve Hüsnü Mübarek döneminin toplumsal ve politik gelişmeleri

Cemal Nasır gibi güçlü bir lider figürünün vefatı sonrasında yönetime gelen Enver Sedat, Arap Sosyalist Birliği'ne müdahalelerde bulunarak Nasır'dan tamamen farklı ve liberal bir siyaset izlemiştir. Nasır'dan kötü durumda bir ekonomi devralmış olan Sedat, İsrail meselesini çözmek amacıyla ABD ile yakınlaşmak isteyerek, ülkedeki 20 bin Sovyet gücünü ülkelere göndermiştir. (Cleveland, 2008, s. 416)

6 Ekim 1973 yılında Sedat, Süveyş Kanalı ve Golan tepelerine operasyon düzenlemiştir. Beklenmeyen bir biçimde başarılı olan Sedat'a karşılık olarak İsrail, 16 Ekim günü Mısır mevzilerini geçerek kanalın batısına kadar ilerlemiştir. Bunun üzerine ABD dışişleri bakanı Henry Kissinger ve SSCB dışişleri bakanı Andrei Gromiko tarafından sunulan ateşkesi tarafların kabul etmesiyle savaş sona ermiştir. Bu olay sonrasında ABD'nin Ortadoğu'daki olaylara çeşitli müdahalelerde bulunabileceği daha net biçimde anlaşılmıştır. Burada önemli bir sebep petrol meselesidir. Ekim Savaşı sonrasında OPEC (Petrol İhraç Eden Ülkeler) tarafından İsrail ve ABD'ye yaptırımlar uygulanması sonucunda ABD, iki ülkeye uyguladığı dengeli politikalar ve yardımlarla barışı sağlamaya destek vermiştir. (Cleveland, 2008, s.419).

<sup>2</sup> Yaratıcı Yönetmen olarak tanımlanan "auteur" kavramının tartışmalarına zemin hazırlayan bu yazı, 'yeni dalga' akımının doğuşuna da öncülük etmiştir (Akt: İri, 2011:65). Truffaut tarafından bu kavram dile getirilmeden önce, 1948 yılında Alexandre Astruc, *L'avenir Du Cinema* adlı yazısında; film yönetmeninin yaratıcılığının, yazarın yaratımına benzer olduğunu ve bu nedenle edebi yapıtlarda olduğu gibi, yönetmenin düşünce ve duygularının dışavurumunun filmler yoluyla gerçekleştiğini belirtmektedir



Ekonomiyi düzeltme adına liberalleşme yoluna giden ve ülkeye dış yatırımcıların gelmesini teşvik eden bir program uygulayan Sedat, beklenen yatırımlar gelmeyince , 1977 yılında, Nasır döneminde başlayan yoksullara yardım programında kısıntıya gitmiştir. Muhafız tepkilerle karşılaşan Sedat, orduyu göreve çağırıştır. (Cleveland, 2008, s.421). Dönemin diğer bir önemli gelişmesi ise, İsrail ve Mısır arasında yapılan barış olmuştur. 1978 Eylül ayında yapılan görüşmelerde, Filistin'in de çıkarlarını gözetken Sedat, Filistin ve İsrail hükümeti, Filistin'in özerkliği için beş yıllık bir plan sunan 'Camp David Anlaşması'nı imzalamışlardır (Çubukçu, 2021, s. 192). Mısır'ın İsrail ile anlaşması ülkenin Arap Birliği'nden atılmasına, Umman ve Sudan dışındaki ülkelerin Mısır ile olan diplomatik ilişkilerini kesmelerine ve petrol konusunda Mısır'ın ABD'ye bağımlı kalmasına neden olmuştur.

İsrail, 29 Temmuz 1980'de Kudüs'ü topraklarına katmış ve başkent yapmıştır. Bu durum Enver Sedat'a olan tepkileri çoğaltmıştır. Bunun üzerine Sedat, içlerinde Müslüman kardeşlerin lideri Ömer Tilmisi'nin de bulunduğu bazı liderleri serbest bırakmış ve iki partiden oluşan görece demokratik bir yapı izlenimi vermeye çalışmıştır (Arı, 2012, s.211). Tüm bu gelişmelerin yanında Sedat'ın kişiliğine ve yaşam tarzına ilişkin eleştiriler artmakta, adalet duygusuna olan güven zedelenmektedir. Tüm bu hoşnutsuzluklar dolayısıyla çıkış yolu arayanlar, İslami muhalefet hareketlerine yönelmişler ve Müslüman Kardeşler dışında El-Cihad, Tekfir, El Hicret gibi örgütlere destekler artmıştır. Sedat'ın bu örgütlenmeleri tehlikeli görerek 1000 kişiyi hapse attırması ona olan tepkileri iyice arttırmış ve Enver Sedat, 1981 yılında katıldığı bir resmi geçit töreninde öldürülmüştür (Oylum R., Sivashoğlu, K., 2011, s.63).

İlk dönemlerinde, Müslüman Kardeşlerin tutuklu bazı üyelerinin cezalarını kaldırmasına rağmen Sedat, yaşam tarzı ve uygulamaları nedeniyle İslami protestolarla karşılaşmıştır. Bu protestolardan bazıları üniversite hareketleri biçiminde, bazıları ise şiddet içeren örgüt faaliyetleri biçiminde görülmüş ve Sedat hükümeti, Müslüman Kardeşler temsilcilerinin yer aldığı parlamentonun baskıları karşısında, bazı yasaların şeriata uygunluğunu gözden geçirilmesine onay vermiştir. Ancak buna rağmen, tepkiler devam etmiştir (Köprülü, 1990, s.187). Sedat'ın ardından yönetime gelen Hüsnü Mübarek, 2011 yılına kadar Mısır'ın yönetiminde kalmıştır. Cleveland'ın aktarımına göre, Mübarek, asgari düzeyde düzenlemelerle rejimin ayakta kalmasını istemekte ancak reformlara karşı isteksizliği ile ülkenin vizyonunu ileri götürememektedir. İlk yıllarında seçimlerdeki şeffaflık dolayısıyla ülke demokratik bir ortama kavuşacakmış gibi gözükse de, sonraları Mübarek iktidarını korumak için tüm imkanları kullanmıştır (Cleveland, 2008, s.436). Başlıca dış politikası, İsrail ile anlaşma ve ABD ile yeni ilişkiler kurarak ekonomisini canlandırmak olan Mübarek döneminde, özel sektör ve devlet kurumları çalışanları arasındaki eşitsizlik artmış neoliberal politikalar uygulanmaya başlanmış ve 90'lı yıllardan itibaren radikal islamcı örgütlerin görünürlüğü artmıştır (Meriç, 2011). Mısır'ın 1980'li yıllarda ABD'den aldığı ekonomik yardım, onun bağımsızlığına düşen bir gölge olarak tanımlanmış ve Mısır ABD'den silah almak için büyük borçlar altına girmek zorunda kalmıştır (Cleveland, 2008, s.438).

Mübarek döneminde alenen destek verilmese de, İslami örgütlerin güç kazandığı görülmektedir. 2000'li yılların başından itibaren kurulan derneklerde, dini yayınların sayısında çoğalma yaşanarak, teşkilat üyelerinin dergisi olan "Dava" dergisinin tirajının oldukça arttığı görülmektedir. (Tıghl, 2011: 40-41). Müslüman Kardeşler, 2005 yılı seçimlerinde Mübarek rejimi ve onunla özdeşleşen otoriterlik, baskı, adaletsizlik gibi kavramların karşısında durduğunu belirtmişlerdir.

Mübarek rejimini tanımlamak için kullanılan; çıkmaz, durgunluk, otoriteryanizm, yozlaşma gibi kelimeler, dönem içerisindeki durumu özetler niteliktedir. Cleveland'ın görüşlerine göre bu dönemde ekonominin durgunlaşması ve işsizlik oranının atması genç kuşağın ümitsizliğe düşmesine neden

olmuştur. Ayrıca gittikçe otoriter bir tavır takındığı düşünülen yönetim, 1995 seçimlerinde muhalefet partilerine uyguladığı haksız rekabet koşulları dolayısıyla eleştirilmektedir. Mübarek'in 1999 yılında seçimi tekrar kazanması ve kendi yerine geçecek kimseyi göstermemesi gerilim ortamı yaratmıştır (Cleveland, 2008, s.582).

#### 4. Dönemin gelişmelerinin sinemaya etkileri

1970 sonrası Enver Sedat yönetiminde sinema alanındaki en olumsuz gelişme, 1972 yılında, Nasır döneminde kurulan ve sinema sektörüne katkıları olan "Sinemaya Destek Kurumu"nun kapatılmasıdır. Sinema sektöründe Sedat'ın diğer alanlarda da uygulamayı tercih ettiği liberal ekonomi koşullarının egemen olmasına neden olan bu gelişme sonrası, film yapım sayılarında finansman eksikliği nedeniyle düşüş yaşanmıştır. Dönem içerisinde devlet desteğinin olmaması, izleyiciyi salonlara çekmek isteyen basit yapımların artmasına neden olmuştur. Bu dönem içerisinde film yapmak zorlaşmış olmasına rağmen, Mısırda faaliyet gösteren "Yüksek Sinema Enstitüsü"nin çalışmalarıyla, Mısır Sineması üretimlerini devam ettirmiştir. Ancak üretilen yapımlarda değinilen sosyal olaylar oldukça azalmıştır (Demir, 2016, s. 82) 1970'li yıllarda özellikle finansman sorunu yaşanan Mısır sinemasında film üretimi azalmış 1972 yılında yılda beş, altı film yapılır hale gelmiştir. 1973 yılında çıkan yasa ile eski rejimi eleştiren filmler çekilmesinin önü açılmış; Hussam El-Din Mustafa tarafından yönetilen ve Sedat yanlısı İhsan Abd-El-Quddous tarafından yazılan "The Bullet Is Still In My Pocket"(1974) isimli film çekilmiştir (Samak, 1977: 15).

Bu dönemin şartlarında bile önceki dönemin yönetmenlerinden ve yeni yönetmenlerden film üretenler bulunmaktadır. 1971 yılında Said Maruk'un yönettiği "Zawgati Wal Ke'l /Karımla Köpek" adlı film Arap toplumu için yeni olan erotik öğeler barındırmaktadır. Gene aynı yönetmen 1975 yılında yönettiği "Quridou Hallan /Bir Çözüm İstiyorum" filmi ile Arap toplumundaki kadınların sosyal hayatta var oluş mücadelesine değinmiştir. Önceki dönemin gerçekçi yapıtları ve edebiyat uyarlamaları ile dikkat çeken yönetmeni Salah Abu Seif ise, 70'lerde popüler bir oyuncu olan Farid Chawki ile birlikte çalışmalar yapmıştır. Yusuf Şahin ise bu dönemde filmografisinin önemli eserlerini vermiştir. 1974'te Nasır döneminin çeşitli politikalarına eleştiri içeren ünlü yapıtı "Serçe / Al- Osfour", 1977 yılında Cannes Film Festivalinde gösterilen ve uluslararası başarı kazanan "Al-Massir / Kader", 1978 yılında ise Berlin Film Festivalinde gösterilen ve İskenderiye üçlemesinin ilk filmi olan "İskenderiyyah Leh? / İskenderiye Neden?" filmlerini çeken yönetmen, kariyerine bu dönemde de başarılı bir biçimde devam etmiştir (Oylum R., Sivashoğlu, K., 2011, s.63).

Hüsnü Mübarek döneminde, Enver Sedat döneminin son dönemlerinde yaşanan çatışma ortamı ve huzursuzluk devam etmektedir. Bunun sonucu olarak 80'lerin ilk yıllarındaki filmlerde şiddet ve yönetim bozuklukları gibi konular yer almaktadır. Mübarek döneminde Mısır Sineması, eski ışıltılı günlerinden uzak olsa da film çeşitliliği açısından zengindir. Politik, dini, sanat filmleri ve ticari filmler çekilen bu dönemde, iki yönetmen ülke içi ve ülke dışındaki başarılarıyla dikkat çekmişlerdir. Bu yönetmenler; Atif El Tayyip ve Muhammed Khan'dır. Atif El Tayyip 1982 yılında yönettiği "Savak Al Utubis / Otobüs Şoförü" filmi ile Mısırın sosyal yapısı ve savaş ortamındaki ekonomik zorlukları bir ailenin öyküsü üzerinden anlatırken, 1984 yılında çektiği "Al Takkisha / Gözaltı" adlı filmde polis baskısını konu almaktadır (Oylum R., Sivashoğlu, K., 2011, s.64).

İngiltere ve Amerika'da aldığı eğitiminde etkisiyle, güçlü bir görselliğe sahip olan gerçekçi filmler çeken Muhammed Khan ise ilk uluslararası başarısını 1978 yılında Montreal Film Festivalinde "Darbet Shams" adlı yapıtı almıştır. 1983 yapımı "El Harrif" ile Moskova Berlin ve Fransa'dan davetler alan yönetmen,

“Taer Ala el Tari” filmiyle Mısır Film Festivali’nde en iyi yönetmen ödülünü almıştır. 1984 yapımı “Kharag Wa Lam Yu’ud” ve “Yusuf ile Zeynep” filmleri ile uluslararası başarılar kazanan yönetmen, bu dönemde Mısır sinemasını dünyaya tanıtmış ve Yusuf Şahin’den sonra uluslararası başarı kazanan diğer bir yönetmen olmuştur (Oylum R., Sivashoğlu, K., 2011, s.65). Hüsnü Mübarek döneminin başlarında, toplumsal olaylardan etkilenilmiş ve şiddet temalı filmler çekilmiştir. Üretilen film sayıları düşmüş olsa bile, film çeşitliliği artmıştır. Her ne kadar ilk dönemdeki etkisine ulaşamasa da, 1990’lı yılların ortasına dek üretimini sürdüren bir sinema bulunmaktadır (Alıcı, 2017/1, s. 56).

Dönemin bir diğer tartışmalı filmi ise Muhammed Fadel’in yönettiği 1997 yılı yapımı “Nasser 56” adlı filmidir. Nasır dönemindeki güçlü ülkeyi ve Süveyş Kanalı’nın millileştirilmesini konu alan film, 3 milyon seyirci sayısına ulaşarak Mısır sinema sektörüne uzun zamandır yaşanmayan canlılığı geri getirmiştir.

Dönem içerisinde uluslararası beğeni gören yapıtlar; Yousry Nasrallah’ın 1993 yapımı “Mercedes”, Yusuf Şahin 1994 yapımı “Göçmen” ve Said Marzuk’un 1994 yapımı “Hudda” ve “Sayın Başkan” adlı filmleridir. Uluslararası başarı gören ve festivallerde gösterilen nitelikli yapıtlar dışında halkın ilgi gösterdiği yapıtlar, kaba güldürü ve sıradan duygusallık içeren yapıtlar olma özelliklerini korumaktadırlar (Oylum R., Sivashoğlu, K., 2011, s.67).

## 5. 2011 Sonrası siyasi gelişmeler ve sosyal hayat üzerindeki etkileri

Çubukçu’nun değerlendirmesine göre, Mısır’da resmi olarak adı konulmasa bile, diktatörlük benzeri baskıcı yönetimlerin oluşmasının nedenleri arasında, emperyalist bölüşümler, güç ve denge savaşları, petrolün bölgede bulunmasının etkisi ve sömürgeci zihniyetlerin bölgedeki gücü ellerinde bulundurmaya adına baskıcı yönetimlerle yaptıkları iş birlikleri bulunmaktadır. Çubukçu, bunun sonucunda Ortadoğu’da muhalif hareketlerin engellendiği, inanç ve ifade özgürlüğünün kısıtlı olduğu, insanlara değer verilmeyen ve kadının ikinci sınıf görüldüğü düzenlerin var olduğunu söylemektedir. Tüm bu baskıcı rejimlerin sonucunda solun partileri ve politikalarının etkisiz kaldığı coğrafya genel olarak insan, işçi, kadın hakları konusunda yetersiz kalmış ve bastırılmış kitlelerin isyanına hazır duruma gelmiştir. Arap Dünyasında başlayan ayaklanmalar işte bu bastırılmış isyanın dışa vurumudur (Çubukcu, 2012, s.12).

Yalçın, yalnızca kapitalizm çağında değil antik çağlardan bu yana, Mısır’ın jeopolitik konumu dolayısıyla emperyalist devletlerin kontrol altında tutması gereken bir bölge olduğunu belirtmekte ve tarih boyunca Mısır’ın, kendi bölgesi dışında Uzak Asya’nın da köklü kültürünü, inançlarını barındıran ve bölgeye yayan konumda olduğunu ifade etmektedir (Yalçın, 201, s.44). Yalçın, Nasır Döneminde yaşanan, Mısır’ın, Birleşik Arap Cumhuriyeti’ni kurma çalışmaları, ‘Süveyş Kanalı’nın millileştirilmesi, ‘Asuvan Barajı’nın kurulması, ideolojik olarak ABD’den ayrılması gibi gelişmeler ile Ortadoğu’nun lider ülkesi olmaya aday durumda olduğunu belirtmektedir. Ancak Yalçın, Nasır’ın hemen ardından gelen Enver Sedat Yönetiminin, tamamen ABD çıkarlarına uygun bir politikayı benimseyerek halktan kopuşu başlattığını söylemektedir. Ordudan gelen Sedat ve Mübarek dönemlerinde, ordu, Arap ülkelerinin modernleşme süreçlerinde aktif rol alsa da, zaman içinde baskıcı hale gelmiş ve her zaman siyasi aktörler ile iş birliği içinde olmuştur. Sedat, ABD ve İsrail ile uyumlu politikalar sürdürerek, kontrollü bir denetim altına girmiş ve Sedat’ın ardından gelen Mübarek de aynı düzeni devam ettirmiştir. Yalçın’ın aktarımına göre, yabancı sermayenin ülkedeki varlığını arttıran Enver Sedat’ın Açık Kapı politikasının, alt sınıflarda oluşturduğu huzursuzluğun dışavurumu, önceleri eğitilmiş sınıf ve öğrenciler, sonrasında işçiler tarafından dile getirilmiştir. 1979 yılında imzalanan “Camp David” anlaşması sonrasında ise Mısır, ABD’den aldığı maddi yardımlar dolayısıyla dışa bağımlı hale gelmiş ve bu durumu, Mübarek

yönetiminde de sürmüştür. İktidardan ayrılmak istemeyen Mübarek ve çevresinin, 1991 yılında Körfez savaşındaki tutumu karşılığı milyon dolarlık IMF borçlarının silinmesi, Mübarek yönetiminin giderek artan otoriter tavrı, ülke içi sosyal, ekonomik koşulların ve dış politikada Filistin konusuna duyarsız kalınmasının getirdiği rahatsızlık gibi birçok etken Mısır'ın Tahrir meydanında yaşanan isyanın sebepleri arasında yer almaktadır (Yalçın, 201, s.177).

Gazeteci Mete Çubukçu, Arap dünyasındaki ayaklanmaları incelediği kitabında, 'bir insanın kendi yaşadığı ülkeden utanç duymasının onun için en kötü şeylerden biri olduğunu söylemekte ve Mısırlıların hemen yanı başlarındaki Gazze'de olanlara, kendi ülkelerinde mezar evlerde yoksulluk içinde yaşayanlara, muhalif olanın dört duvar arasına hapsedildiği bir ortamda Mısırlıyı demekten utanılan noktaya geldiklerini belirtmektedir. Tahrir'de yaşanan olayları ise; artık ülkeleri ve kendilerinden utanç duymak istemeyen gençlerin, işçilerin, eğitilmiş eğitimsiz insanların, muhaliflerin, milliyetçilerin, laiklerin, Hristiyan ve Müslümanların yani her kesimden Mısır'ın yıllardır bastırılan duygularının patlaması' olarak tanımlamaktadır (Çubukçu, 2012, s.32). 2004 yılından beri Mısırlı emekçilerin 3 binden fazla gösteri düzenledikleri ve 1998 ile 2008 yılları arasında 2 milyon işçinin toplam 2600 fabrika işgali, protesto gösterisi, grev gibi eylemlere katıldığı görülmektedir. 2006 yılında 'Mahalla' kentinde yaşanan, 10 bin tekstil işçisinin katıldığı grev bunlar arasında en etkili ve hükümet tarafından en şiddetli şekilde bastırılmaya çalışılanlardan biridir (Yalçın, 201, s.183).

25 Ocak 2011 de başlayan ayaklanma dalgası, Mübarek'in indirilmesi isteği içinde başlamıştır. İlk başlarda iktidarda kalmaya kararlı gözükken Mübarek, üst düzey askerlerin işin tehlikeli noktaya gittiği uyarısı üzerine görevden ayrılmak zorunda kalmıştır (Arı, 2012: 214). Ayaklanmaların örgütlenmesinde etkili olan ve yıllardır Mısır içerisinde faaliyetlerini gizli ya da yasal olarak yürüten "Müslüman Kardeşler Örgütü", yaptığı sosyal yardımlar ile alt sınıfın, ve üniversitelerdeki örgütlenmeleri ile öğrencilerin desteğini kazanmıştır. Ancak Yalçın'a göre, yapılmaya çalışılan değişikliğin yalnız İslami bir devrim ya da salt işçi sınıfına yönelik bir iyileştirme olmaması, ayaklanmaya katılanların birçok farklı grubun mensubu olması, Mısır'da hareketler sonrasında yaşanan kaosu açıklamaktadır. Yalçın, Müslüman Kardeşlerin Mübarek yönetiminin gidişinin ardından hemen seçime gitme isteği ve 19 Mart'daki anayasal referandum, ayaklanmanın İslamcı olmayan kesimi tarafından desteklenmediğini ve "Müslüman Kardeşler" in olayların ardından, düzenin bir an evvel oturması adına ordu ile fikir ayrılığına düşmediklerini belirtmektedir. Oysa Yalçın, Mısır'da baştaki liderin değişmesinden ziyade asıl sorunun, var olan rejimde, ordu, siyaset ve ekonominin iç içe olması, istihbarat ve polis gücüne dayalı bürokraside rejim yanlılarının bulunduğu yapının devlet ve toplumun içine iyice sızmış olması olduğunu belirterek, bu durumda yalnızca lider değişikliği var olan sorunların çözümü olarak görülmemesi gerektiğini ifade etmektedir (Yalçın, 201, s.183).

Tüm dünyada ilgiyle takip edilen ayaklanmalar sonrası, 10 Şubat 2011'de toplanan Yüksek Askeri Şura, altı ay süre ile yasama, yürütme ve yargı yetkilerini Mübarek yönetiminden devralmıştır (Bozarslan, 2014: 15). Ardından yapılan seçim ile Muhammed Mursi, Ahmet Şefik ile girdiği yarıştan galip çıkarak Mısırın beşinci cumhurbaşkanı olmuştur. Daha sonra ülkenin içinde bulunduğu ekonomik sıkıntılar ve dinmeyen olayların sorumlusu olarak görülen Mursi, askeri darbe ile görevden alınmış ve darbe sonrası yapılan seçimde darbenin lideri Abdulfettah el Sisi, oyların %90'ından fazlasını alarak 2018 yılında Cumhurbaşkanı seçilmiştir. Sisi muhalefet tarafından seçimlerin adil olmadığı gerekçesi ile eleştirilmektedir (Telci, 2013: 22).

## 6. Yousry Nasrallah, "Anlat Şehrazat" (2009) filminin sosyo-politik gelişmeler bağlamında incelenmesi

Adres  
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
e-posta: editor@rumelide.com  
tel: +90 505 7958124

Address  
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
e-mail: editor@rumelide.com,  
phone: +90 505 7958124

### 6.1. Filmin genel öyküsü

“Anlat Şehrazat” filminde, başarılı bir televizyon programı sunucusu olan Heba’nın, “Bin bir Gece Masalları”ndaki Şehrazat’ın öykü anlatmasına benzer bir biçimde, her gün televizyon ekranına çıkarak, başka kadınların öykülerini dinlediğini ve izleyiciye aktardığını görmekteyiz. Heba, eşi tarafından, çalıştığı gazetede terfi alabilmesi için, programında değindiği politik konulardan uzaklaşması ve daha zararsız içerikler hazırlaması için uyarılır. Bunun üzerine kadınlar ve aşk ile ilgili konulara ilişkin öyküler arayan Heba, bu arayış esnasında, eşinin de filmin bir noktasında söylediği gibi “her şeyin politik” olduğunu fark eder. Toplumdaki yozlaşmış ve bozulmuş düzen içerisinde, aşk gibi bir konuya değinmek isterken bile düzenin dışına çıkılamayacağını ve aslında böylesi bir toplumda, bireyler arasındaki en özel ilişkinin bile iktidar ve güç ilişkilerine dokunmadan yaşanamayacağını anlayan Heba, eşinin uyarılarına rağmen programına devam eder.



**Resim 1:** Anlat Şehrazat (2009)

Filmin açılış sahnesinde Heba’nın kabus görerek uyandığı ve “çıkış yok” anlamına gelen sözleri sayıkladığını görülmektedir. Bu sahne ile kapana kısılmışlık ve baskı ortamını, daha filmin ilk sahnesinde hissettiren yönetmen, film boyunca tercih ettiği mizansenler ve mekan düzenlemeleriyle, konu ile paralellik gösteren klostrofobik bir atmosfer yaratmakta ve biçim ile tematik uyumu sağlamaktadır.



**Resim 2:** Anlat Şehrazat (2009)

Gerek filmin adı, gerek öykünün içeriği ile “Binbir Gece Masalları”na gönderme yapan film, bu yönüyle metinlerarası bir özellik kazanmaktadır. Sanat yapıtları arasındaki sınırsız gönderme ve alıntılar durumu olarak tanımlanan “Metinlerarasılık”, “iki ya da daha çok metnin arasındaki ortak birliktelik ilişkisi, yani temel olarak bir metnin diğer bir metindeki varlığı” (Genette, G. akt. Aktulum, 2000, s. 83) olarak tanımlanmaktadır. Bu gibi göndermeler izleyicinin ekinsel birikimine seslendiğinden, izleyicinin kültüründe var olan kodları çözümlemesi kolaylaşmaktadır. Kutsal kitaplardan bu yana var olan metinlerarasılık durumu, zaman ve mekanla kısıtlanamaz çünkü metinler, yazıldıkları tarih ve

buldukları coğrafyayı aşarak birbirleri ile iletişimde bulunmaktadırlar. Nasrallah, filmin geneline hakim olan bu metinlerarası göndermeleri etkin biçimde kullanmıştır.

## 6.2. Filmde yer alan temalar

Filmde genel olarak yer alan temalara bakıldığında, bütün bu temaların, bireyin ideolojik olarak istenilen biçimde şekillendirilmesine yönelik inşa süreçlerinin ürünü oldukları görülmektedir. Artı öz baskı, örtük ve açık baskı biçimleri, şiddet, toksik erkeklik, eril tahakküm, politik ve sosyal yozlaşma, toplumsal cinsiyet meseleleri, gelir eşitsizliği gibi konuların filmin genelinde ve film içerisinde yer alan programın konuları olarak her bir öyküde ayrı ayrı yer aldığı görülmektedir. Heba'nın öyküsünün kapsayıcı olarak, programda anlattığı hikayeleri de içerisine dahil eden bir biçimde, tabloda verilen bütün baskı türleri ve temaları kapsadığı görülmektedir.

Heba'nın Öyküsü/Programı		
Birinci Öykü	İkinci Öykü	Üçüncü Öykü
Toplumsal Yozlaşma	Psikolojik/Fiziksel Şiddet	Politik Yozlaşma
Eril Tahakküm	Toplumsal Cinsiyet	Baskı/Sansür
Biyo İktidar	Sosyal Eşitsizlik	Devletin Baskı Aygıtları

**Tablo 1 :** Filmde Yer Alan Temalar

### 6.2.1. Biyo-İktidar

Film anlatısında iktidar ve güç ilişkileri kadın-erkek ilişkileri üzerinden aktarılmakta ancak bunu yaparken yönetmen bu güç dengesinin aslında toplumsal politikaların sonucu olduğunu göstermekte ve bozulan bir düzende iki birey arasındaki ilişkinin bile düzenden etkileneceğini göstermektedir. Burada Foucault'un biyo-iktidar olarak tanımladığı, merkezi ve baskıya dayalı, hükmeden, zorla ve ceza yolu ile hegemonya sağlayan bir iktidar dışında, asıl odak noktası olarak, bireyin köklerine kadar ulaşan, gündelik yaşamında yer bulan, bireyi şekillendiren ve bireyin kendisi olan iktidardan bahsedilmektedir (Foucault, 2003, s.23). Asıl işlevi, insan bedeni üzerinde tahakküm kurmak olan bu iktidar biçiminin, toplumun en küçük oluşumu olan aileden başlayarak, eğitim kurumları, dini kurumlar gibi yerlere dağılarak yıkılmaz bir ağ oluşturduğu görülmektedir (Althusser, 2006, s.63).

### 6.2.2. Eril Tahakküm

Heba'nın programında aktarılan birinci öykü, altmışlı yaşlarında, bir rehabilitasyon merkezinde kalan ve akli dengesinin yerinde olmadığı söylenen Amany adında bir kadın hakkındadır. Amany ile yaptığı görüşmede, onun bu rehabilitasyon merkezinde kendine bir düzen kurduğunu ve orada kalmaktan memnun olduğunu gören Heba önce şaşırır. Ancak Amany ile konuştukça onun bu seçiminin aslında içerisinde yaşadığı toplumun ikiyüzlülüğüne karşı bir tepki olduğunu ve var olan düzene ayak uyduramayan Amany'nin bu tercihinin bilinçli bir tercih olduğunu fark eder. Amany, belirli bir yaşa kadar evlenmemiş ve daha sonra karşısına çıkan, toplumsal normlara göre iyi koşullara sahip olan eş adayının teklifine verdiği sert tepki dolayısıyla tuhaf bulunmuştur. O zaman kadar evlenmemesi toplum tarafından tuhaf karşılanmakta ve hastaneye yatırılma sebebi bu aşırı tepkiler olarak belirtilmektedir.

Heba, Amany ile yaptığı görüşmede, herhangi bir rahatsızlık belirtisi görmemiştir. Karşımızda yalnızca toplumun koyduğu kurallara uymak istemeyen ve bilinçli bir biçimde kendi tercihlerine göre yaşamını sürdürmek isteyen bir kadın durmaktadır. Burada Foucault'un hapisane ve akıl hastanelerini bireyleri normalleştirme adı altında ideolojiye ve üretim süreçlerine uygun hale getiren yerler olarak görmesi ve iktidarın, toplumun her kesimindeki ilişkide var olduğunu belirttiği eleştirisi akla gelmektedir (Foucault, 2003, s.23). Amany, toplum tarafından genele uymadığı için bir anlamda cezalandırılmıştır.

Amany'nin, eş adayıyla yaptığı konuşmasında, eş adayının, Amany'nin yapmasını istediklerini sıraladığını ve Amany'nin 'peki karşılığında sen bana ne öneriyorsun' sorusuna "sadece bir kocası olması sıfatını kazanacağı" cevabını alması ve buna tepki göstermesini görmekteyiz. Böylesi bir toplumda yalnız bir kadın olma ve evlenmeme tercihi, genele aykırı bulunarak Amany ötekileştirilmektedir. Amany'nin Hebba'nın programında yaptığı konuşmanın sansürlenmesi ve konuşması esnasında televizyon kanalında yaşanan panik ise ülkede var olan baskının bir göstergesidir.



Resim 3: Anlat Şehrazat (2009)

### 6.2.3.Şiddet

Filmdeki ikinci öykü, otuzlu yaşlarının sonlarında, işlediği bir cinayet nedeniyle on beş yıl kadar hapiste kalan ve haptisten çıktığında oradaki gardiyanı ile yaşayan Safaa adlı kadının öyküsüdür. Babalarının vefatı sonrasında, ondan kalan dükkanı devralan Safaa ve iki kız kardeşi, maddi durumlarını kendilerine yetecek kadar düzeltmelerine rağmen bir süre sonra, evlenmeleri gerektiğine karar verirler. İçlerinden birisinin bile evlenmesinin kendileri için kurtuluş olacağını düşünen kardeşler, bunun için dükkanlarında çalışan Said'den bir seçim yapmasını isterler. Her biri diğerinden habersiz olarak Said ile yakınlaşan üç kardeş bu olayı öğrendiklerinde, en büyükleri olarak sorumluluğu aldığını söyleyen Safaa Said'i öldürür. Öyküde, içerisinde yaşadıkları toplum ve düzenin alegorisi olarak, ülkede yaşananlara benzer biçimde davranan kadınlar görüldüğü gibi buna ek olarak, istek ve arzularını bastıran bireyin yaşadığı patlama sonucunda gelen şiddet görülmektedir. Kadınların maddi olarak ihtiyaçları olmamasına ve kendi kendilerine yaşayabilmelerine rağmen evlenme zorunluluğu hissetmeleri ve evlenene kadar yaşadıkları baskının sonuçlarını anlatan öykü, Hebba'nın eşi ve çevresi tarafından erkekleri suçladığı gerekçesi ile tepki alır.

### 6.2.4.Yozlaşma

Üçüncü öykü, film içerisinde diyaloglarda da yer aldığı gibi "her şeyin politikayla ilgisi bulunduğunu" kanıtlar biçimde bir aşk öyküsü olarak başlayan ancak ucu siyasete ve çarpık politikalara dayanan bir öyküdür. Bu öykü sonunda, Hebba kendi gerçekliği ile yüzleşmek zorunda kalır. Üçüncü öyküde zengin, kariyer sahibi, eğitilmiş bir kadın olan bir diş hekiminin, gene iyi eğitilmiş ve maddi durumu iyi olan

Nahed adlı adamla olan ilişkisine değinilmektedir. Nahed ile tanışan ve ailesi önünde nikahlanan kadın, Nahed'in ısrarı üzerine yaşadığı birliktelik sonrasında hamile kalır. Henüz topluluk içinde düğün seremonisi gerçekleşmediğinden, yaşananların şahidinin olmaması sebebiyle, Nahed'in yaptığı tehdit ve şantajı boyun eğmek zorunda kalan hekim, bir gün Nahed'in hükümette görev aldığını duyunca yaşananlara olan tepkisini hükümet binası önünde bir pankart açarak göstermek ister. Yaptığı oldukça masum bir eylem olan kadının etrafını saran onlarca polis tarafından engellenmesi, ülkedeki fikir ve hareket özgürlüğünün ne durumda olduğunu göz önüne sermektedir.



**Resim 4:** Anlat Şehrazat (2009)

Kadın “hükümette yer alanlar işte böyle insanlar” derken, düzen tarafından şekillendirilmiş bireyin yönetimde söz sahibi olmasının, düzenin değişmesine engel olduğunu vurgulamaktadır. Bozuk bir düzen içerisinde iktidarın mekanizmalarıyla biçimlenen bireylerin, başa geldiklerinde de aynı düzeni devam ettirmesi söz konusudur.

### 6.2.5 Metinlerarasılık ve anlatı içinde anlatı

Programında aktarılan bu öyküler dolayısıyla, kocası beklediği terfiyi alamayan Heba, eşi tarafından fiziksel şiddete uğrar. Sistemin çarkları arasında ezilen bireyin, yaşadıklarını fiziksel şiddete başvurarak yansıtmaları sonucunda, Heba eşinin öykülerini anlattığı diğer erkeklerden farklı olmadığını görür. Ertesi gün yayına çıktığında, aslında anlatılan öykünün kahramanının kendisi olduğunu fark eden Heba, programına devam eder. Heba ve diğer kadınların öyküleri üzerinden aktarılan ileti, aslında böylesi bir düzen içerisinde, düzenden etkilenmeden yaşamının imkansız olduğudur. Film anlatısının başında, yaşadığı ilişki ve sosyal çevre dolayısıyla, aktarılan öykülerin kahramanlarından ve sosyal çevrelerinden oldukça uzak görünen Heba, film anlatısının sonunda öykülerden birinin kahramanı olmuştur. Bozulan bir sistem içerisinde steril kalmanın imkansızlığı ve toplumun herhangi bir kesiminde yaşananların sizi etkilemeyeceği düşüncesinin yanlışlığı film anlatısında görülmektedir.



**Resim 5:** Anlat Şehrazat (2009)



“Bin bir gece Masalları”nda Şehrazat ölümden kurtulmak için her gece bir öykü anlatmakta ve sonunda kocasını kendinin öldürmekten vazgeçirebilmektedir. Film anlatısında ise bu durumun aksine, Heba anlattığı öykülerle kocasının ve diğer erk sahibi kesimin tepkisini kazanmaktadır. Bir yönüyle Heba’nın programına çıkan ve öykülerini anlatan kadınlar yaşanan baskı ve şiddetin duyulmasını istemekte ve mecazi anlamda Şehrazat’a benzer biçimde ölmek için öykülerini anlatmaktadırlar. Duygusal ya da fiziksel şiddet gören kadınlar, öykülerini anlatarak bir anlamda ölümlerinden kurtulmayı istemektedirler. Ancak Şehrazat ile özdeşleşen Heba, var olan öyküleri aktardıkça, masaldaki durumun aksine tepki görmekte ve filmin sonunda fiziksel şiddete maruz kalmaktadır. Bu yönüyle masal ile film arasındaki farklılık, bir anlamda metinlerarası ilişki kurulan “Bin Bir Gece Masalları”nda var olan kodları kırarak, ironi yapan bir parodi olma özelliği taşımaktadır. Çağdaş parodide, metinler arasındaki benzerlikler değil, farklılıklar vurgulanarak eleştiri yapılmaktadır. Bunu yaparken bir kodun karşıt anlamını kullanarak ironi yapılmaktadır. Filme eklenen ve aslında eleştiri içeren, ancak filmin biçemi içerisinde komedi unsuru gibi gözükken diyalog ve sahneler, filmin parodi olma özelliğini desteklemektedir (Aktulum,2000, s.14). Nasrallah, film anlatısında var olan kodları bilinçli olarak kırmakta ve ülkenin, bireylerin içerisinde olduğu durumu hem biçimsel tematik göndermeler ile gözler önüne sermektedir.

## Sonuç

İktidarın muhafazası için kültürel temsiller üzerinde söz sahibi olmak önemlidir. Sinema bu tür mücadelelerin temsil alanı konumundadır. Bu tür yapılar var olan sistemin gücünü koruması açısından kullanıldığı kadar, değişim süreçlerinde ya da eski istikrarı geri getirmek amacıyla da kullanılmaktadır. Var olan egemen ideolojinin filmlerde tezahürünün dışında, kültürel ürünler olan filmlerin incelenmesinde diğer önemli bir nokta, filmler içerisinde var olan göstergelerin yorumlanmasıdır. Hollywood benzeri sinema sektörleri, filmlerde seçtiği anlatı yapısı ve temalar ile izleyiciyi manipüle etmekte ve kullanılan temsiller yolu ile toplumu biçimlendirmeyi amaçlamaktadır. Cinsiyet, ırk, sınıf gibi kavramlar ile ilgili kalıpların sürekli tekrarlanan biçimlerde sunulması ve filmlerin biçimsel özellikleri nedeni ile de seyircinin özdeşleşme yolu ile perdede izlediğini gerçek olarak özümsemesi söz konusudur. Ancak her ülkenin sosyal ve siyasi dinamikleri farklı olduğu gibi, bir ülke içerisinde de farklı sinema yapma pratikleri bulunmaktadır. Popüler kültür ürünlerinin toplumların sosyal yapılarının anlaşılabilmesi için incelenmeleri sırasında, filmlerin çekildikleri dönem içerisinde var olan sosyal, ekonomik ve siyasi koşullara bakılmaktadır. Bunun yanı sıra yönetmenin filmlerine bilinç dışı süreçler ile kattığı göstergeler de önem taşımaktadır. Filmlerin bazıları, var olan düzene karşı bir bilinç oluşturma amacı ile çekilmekte ve düzen ile derdi olan yönetmenlerin var olan sorunları filmlerinde yansıtılmaları ile günümüz öykü anlatıcısı işlevini üstlendikleri görülmektedir.

“Anlat Şehrazat”, içerisinde aktarılan öykülere bakıldığında, kadınlar üzerinden ilerliyor gibi gözükse de öyküler içerisinde ülkede var olan toplumsal, sosyal, siyasi durumu niteleyen göstergeler bulunmaktadır. Bunun nedeni filmlerin üreticilerinin, içlerinde buldukları toplumun kültürel süreçlerinden etkilenmiş olmaları ve içinde yaşadıkları toplumun değerlerini yansıtan ürünleri, bilinçli ya da bilinç dışı süreçler ile inşa etmiş olmalarıdır.

Filme üç farklı kadının öyküsü anlatılmakta iken, aslında genel anlatıya bakıldığında filmin Heba’nın kendi öyküsü olduğunu ve üç öykünün, bir ana öykü içerisinde anlatıldığını anlamaktayız. Film anlatısının sonunda, kendisinin aktarılan öyküler dışındaki ana öykünün kahramanı olduğunu anlayan Heba, öyküsünü anlatmaya devam eder. Burada metinlerarasılık kavramında da yer alan, bir anlatının

içine sokulan başka anlatılar yoluyla oluşturulan “anlatı içinde anlatı” tekniği, başarılı bir biçimde sunulmakta ve yönetmenin öykü anlatmadaki ustalığını göstermektedir.

Mısır’da var olan toplumsal ve siyasi ayaklanmanın belirtileri son dönem filmlerinde görülmektedir. Yousry Nasrallah, bir öykü anlatıcısı olarak içerisinde bulunduğu toplumu başarılı bir biçimde gözlemlemiş ve yaşanan sosyal ve siyasi baskının getireceği değişimin ipuçlarını yapıtlarında göstermiştir.

### Kaynakça

- Alıcı, B. (2017/1). *Ortadoğu'nun Hollywood'u: Mısır Sineması*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 45-68.
- Aktulum, K. (2000). *Metinlerarası İlişkiler*, Ankara: Öteki Yayınevi
- Armes, R. (2011). *Üçüncü Dünya Sineması ve Batı*, çev. Zahit Atam, İstanbul: Doruk Yayınları
- Arı, T. (2012). *Geçmişten Günümüze Ortadoğu, Siyaset, Savaş ve Diplomasi*. Bursa: MKM Yayıncılık
- Berktaş, E. (2010). *1940'lı Yılların Türk Sineması*. (1. Baskı). İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Bozarslan, H. (2014). *Ortadoğu'nun Siyasal Sosyolojisi*. İstanbul: İletişim Yayınları
- Demir, S.T. (2016). *Sinemanın Tanıklığında Ortadoğu ve Darbe*. Ortadoğu Analiz. Eylül-Ekim. 8(76), ss.80-82.
- Cleveland, W.L. (2008). *Modern Ortadoğu Tarihi*, çev. Mehmet Harmancı, İstanbul: Agora
- Çubukçu, M. (2012). *Yıkılın Bu Düzen*, İstanbul: İletişim Yayıncılık
- Foucault, M. (2003). *İktidarın Gözü*, çev. Işık Ergüden, İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Köprülü, A. (1990). *Enver Sedat Döneminde Mısır İsrail İlişkileri* s; 187  
[http://www.egeweb2.ege.edu.tr/tid/dosyalar/V\\_1990/TIDV-1990-07.pdf](http://www.egeweb2.ege.edu.tr/tid/dosyalar/V_1990/TIDV-1990-07.pdf)
- Meriç, İ. (2011, Mart). *Nâsır'dan Bugüne Mısır*. marksist.net: <http://marksist.net/node/2616>
- Oylum, R. , Sivashoğlu, K. (2011). *Ortadoğu Sineması*, İstanbul: Başka Yerler
- Öztürk, M. (2015). *Modern Zamanın Akışında Sinema Sanatı*. 1. Baskı. İstanbul: Doğu Kitabevi.
- Samak, Q. (1977). *The Politics of Egyptian Cinema*. MERIP Reports No.56 , 12-15.
- Shafik, V. (2007). *Arab Cinema; History and Cultural Identity*, Cairo: Cairo Press
- Şimşek, H., Yıldırım, A. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin
- Telci, İ. (2014). *Mısır'da Askeri Darbe Sonrası Süreç ve Yeni Anayasa*, Seta Analiz, (86), 5-26.
- Tıgılı, İ. (2011). *Mısır'da Sosyal Hareketler Kifaye Hareketi ve Müslüman Kardeşler*, Dünya Bülteni Araştırma Masası, 5-58
- Yalçın, M. (2011) *Arap Dünyasında Ayaklanma*, İstanbul: Evrensel.

## 49. Hızlı ve yavaş tempolarda icra edilen belirli Klasik Türk Müziği usullerinin insan otonom sistemi üzerindeki etkileri<sup>1</sup>

Emre YUVACI<sup>2</sup>

**APA:** Yuvacı, E. (2023). Hızlı ve yavaş tempolarda icra edilen belirli Klasik Türk Müziği usullerinin insan otonom sistemi üzerindeki etkileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 863-897. DOI: 10.29000/rumelide.1317107.

### Öz

Bu çalışma Türk müziğindeki belirli aksak usullerin, fizyolojik olarak otonom sinir sistemi üzerinde, psikolojik olarak enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma 27 (%50) kadın ve 27 (%50) erkek olmak üzere toplam 54 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların genel yaş ortalamaları 34.88 (S = 6.34, ranj = 21-48) olarak tespit edilmiştir. Çalışmada kullanılan usuller 7/8 Devr-i Hindi, 7/8 Devr-i Turan, 9/8 Aksak, 9/8 Oynak, 10/8 Aksak Semai, 10/8 Leng-Fahte olarak belirlenmiştir. Bu usullerin hızlı ve yavaş türevleri katılımcılara dinletilerek uygulanmıştır. Usullerin tempo değerleri yavaş türevleri için 90 BPM, hızlı türevleri için 125 BPM olarak belirlenmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler Kalp Hızı Değişkenliği (KHD) göstergelerinin (kalp hızı, LF, HF, LF/HF) uygulama öncesi, sırasında ve sonrasındaki bulguları açısından karşılaştırılmıştır. Psikolojik testlerden elde edilen verilere göre usullerin enerjik ve gerilimli hissettirme düzeyleri arasında belirgin farklılaşmalar gözlenmiştir. Fizyolojik ölçümlerde çok belirgin farklılıklar oluşmamakla birlikte usullerin sempatik ve parasempatik sinir sistemi aktivasyon düzeyinde belirli etkileri olduğu gözlenmiştir. Özellikle usül içinde ne kadar çok vuruş varsa usulün algılanması o derece olumsuz değerlendirilmiştir. Psikolojik ve fizyolojik ölçümlerin sonuçları genel olarak tutarlık göstermiştir. Usullerin melodisiz yalın hallerinin etkilerini değerlendirmeye yönelik elde edilen veriler çalışmanın melodi eşliğinde yapılması halinde daha farklı sonuçlar elde edilebileceğini düşündürmektedir. Çalışmada hem psikolojik hem fizyolojik olarak pozitif etki oluşturduğu gözlenen usuller üzerine yapılacak yeni araştırmalar sonrasında daha kapsamlı verilerin elde edilmesi alan yazına ve müzikle terapi uygulamalarına önemli katkılar sağlayacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Usul, aksak usul, Türk müziği, otonom sinir sistemi

## Fast and slow played the effects of certain aksak (asymmetric) Meters in Turkish music on the autonomic nervous system

### Abstract

This study aims to evaluate the effects of certain aksak (asymmetric) meters in Turkish music on the autonomic nervous system physiologically and the levels of feeling energetic and tense psychologically. The study was conducted with 54 participants, including 27 (50%) women and 27 (50%) men. The average age of the participants was 34.88 (S = 6.34, range = 21-48). The meters used in the study were 7/8 Devr-i Hindi, 7/8 Devr-i Turan, 9/8 Aksak, 9/8 Oynak, 10/8 Aksak Semai, and 10/8 Leng-Fahte. The fast and slow variants of these meters were played and listened to the

<sup>1</sup> Bu çalışma sanatta yeterlik tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Müzik (Sivas, Türkiye), emreyuvaci@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8346-2299 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.05.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1317107]

participants in practice. The tempo values of the meters were determined as 90 BPM for the slow variants and 125 BPM for the fast variants. The data obtained from the participants were compared to the findings of Heart Rate Variability (HRV) indicators (heart rate, LF, HF, LF/HF) before, during and after the procedures. According to the data from the psychological tests, significant differences were found between the procedures' energetic and tense feeling levels. Although there were no significant differences in physiological measurements, it was found that the procedures had certain effects on the level of sympathetic and parasympathetic nervous system activation. In particular, the more beats there were in the meter, the more negative the perception of the meter was evaluated. The results of psychological and physiological measurements were generally consistent. The data obtained to evaluate the effects of the plain forms of the meters without melody suggest that different results could be obtained if the study was conducted with an accompanying melody. Obtaining more comprehensive data after further research on the procedures, which were found to have both psychologically and physiologically positive effects in the study, will contribute to the literature and musical therapy practices.

**Keywords:** Meter, aksak (asymmetric) meter, Turkish music, autonomous nervous system

## 1. Giriş

Müzik psikolojisinin aslında birçok disiplin ile ilişkilenecek, insanın müzikle hem bireysel hem sosyal etkileşimlerini inceleyen bir disiplin olduğu söylenebilir. Nöroloji disiplini müzik psikolojisinin ilişkili olduğu öncelikli disiplinler arasında yer almaktadır. Bu çalışmada nöropsikolojik değerlendirmelerle Türk müziğinde kullanılmakta olan belirli aksak usullerin Otonom Sinir Sistem üzerindeki etkileri araştırılmıştır.

Müzik ilk çağlardan bu yana insanların duygu durumlarını ifade etmek veya çoğunlukla daha iyi hoş duygu durumlarına girmelerini sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Bu duygu durumlarına etkisi dolayısıyla müzik, insan psikolojisi ve fizyolojisi ile doğrudan bağlantılıdır. Lin ve arkadaşlarına (2008) göre sinir sistemleri aracılığıyla herhangi bir tıbbi müdahale gerekmeden müziğin etkisi ile kalp atış hızını değiştirmek mümkün olmaktadır. İnsanların doğmadan önce anne karnında bile müziğe tepki veriyor olması, müziğin inkâr edilemez bir etken olduğunun bir diğer göstergesidir. Ürettiği müzik türleri bulunduğu kültür ve coğrafyaya göre değişiklik göstermiş olsa bile neredeyse her insanın müzik ile etkileşimi olmuştur ve olmaya devam edecektir. Bu etkileşim yıllar boyunca birçok araştırmaya konu olmuştur. Araştırma alanlarından biride şüphesiz müzikle tedavi alternatif terapi yöntemleri olmuştur.

Müzikle tedavi alternatif terapi yöntemi günümüzde oldukça ilgi çeken ve üzerinde yoğun çalışmalar yapılan alanların başında gelmektedir. Hem nörologların ve hem de müzik bilimcilerin yoğun çalışmalar yaptığı bu alan gün geçtikçe popülerliğini artırmaktadır. Müzikle tedavi alternatif terapi yöntemleri çok eski medeniyetlerden bu yana kullanılmış olmasına rağmen Türk müziği alanında şimdiki kadar yapılmış olan çalışmaların birçoğu varsayımlardan öteye geçmeyen iddialardan oluşmaktadır. Boşnak ve arkadaşlarına (2017) göre müziğin bağımsızlık sistemi üzerine ve nörolojik açıdan etkilerinin tam anlamıyla anlaşılması için olası sistemler hakkında yeterli bilgi bulunmamaktadır. Var olan çalışmalar ise müziğin fizyolojik etkilerinin biyolojik etkilerine tesiri göz önünde bulundurulmadan yapılmıştır.

Son zamanlarda müziğin insan psikolojisi ve fizyolojisi üzerindeki etkileriyle ilgili birçok yöntem ile çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan bir tanesi de Kalp Hızı Değişkenliğinin kullanıldığı çalışmalar olmuştur. Lin ve arkadaşlarının (2008) yaptığı bir çalışmada müziğin makamsal, ritmik özelliklerinin

ve tempo yapısının otonom sinir sistemine ve kardiyovasküler sisteme etkileri araştırılmıştır. Çalışmanın bulguları sonucunda müziğin sempatik ve parasempatik sinir sistemi aktivasyon düzeylerinde değişikliğe sebep olduğu görülmüştür. Sempatik sinir sistemi aktivasyon düzeyi artışlarında kalp hızında artış parasempatik sinir sistemi aktivasyon düzeyi artışında ise kalp hızının düştüğu gözlenmiştir. Bu çalışmanın da gösterdiği gibi müziğin otonom sinir sistemine ve kardiyovasküler sisteme etkilerinin araştırılması, aralarındaki ilişkinin anlaşılmasına ve hayat kalitesinin artırılmasına en önemlisi de müzikle tedavi alternatif terapi yöntemleri için önemli yol gösterici olacağını açıkça ortaya koymuştur.

Bu alışma ile Türk müziğinde kullanılan aksak ritimlerin, Otonom Sinir Sistemine olan etkileri ölçümlenerek nicel veriler elde edilmiştir. Elde edilen somut verilerin hem tıp alanında hem de müzik alanında bundan sonra yapılacak olan çalışmalara zemin oluşturacağı düşünölmektedir.

Bu çalışmada veriler elde etmek amacıyla bir takım sorular ele alınmıştır. Bu sorular şu şekildedir;

1. 7/8 lik usulün "devri hindi" ve "devri turan" türevlerini dinledikten sonra "**hızlı**" tempolarda enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında fark var mıdır?
2. 7/8 lik usulün "devri hindi" ve "devri turan" türevlerini dinledikten sonra "**yavaş**" tempolarda enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında fark var mıdır?
3. 9/8 lik usulün "aksak" ve "oynak" türevlerini dinledikten sonra "**hızlı**" tempolarda enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında fark var mıdır?
4. 9/8 lik usulün "aksak" ve "oynak" türevlerini dinledikten sonra "**yavaş**" tempolarda enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında fark var mıdır?
5. 10/8 lik usulün "aksak semai" ve "fahte" türevlerini dinledikten sonra "**hızlı**" tempolarda enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında fark var mıdır?
6. 10/8 lik usulün "aksak semai" ve "fahte" türevlerini dinledikten sonra "**yavaş**" tempolarda enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında fark var mıdır?
7. 7/8 lik "devri hindi" usulün "**hızlı ve yavaş**" tempolardaki türevlerini dinledikten sonra enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında fark var mıdır?
8. 7/8 lik "devri turan" usulün "**hızlı ve yavaş**" tempolardaki türevlerini dinledikten sonra enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında fark var mıdır?
9. 9/8 lik "oynak" usulün "**hızlı ve yavaş**" tempolardaki türevlerini dinledikten sonra enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında fark var mıdır?
10. 9/8 lik "aksak" usulün "**hızlı ve yavaş**" tempolardaki türevlerini dinledikten sonra enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında fark var mıdır?
11. 10/8 lik "aksak semai" usulün "**hızlı ve yavaş**" tempolardaki türevlerini dinledikten sonra enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında fark var mıdır?

12. 10/8 lik "fahte" usulün "**hızlı ve yavaş**" tempolardaki türevlerini dinledikten sonra enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında fark var mıdır?
13. 7/8 lik usulün "devri hindi" ve "devri turan" türevlerini dinledikten sonra "**hızlı**" tempolarda oluşan sempatik ve parasempatik aktivasyon düzeyleri arasında bir fark var mıdır?
14. 7/8 lik usulün "devri hindi" ve "devri turan" türevlerini dinledikten sonra "**yavaş**" tempolarda oluşan sempatik ve parasempatik aktivasyon düzeyleri arasında bir fark var mıdır?
15. 9/8 lik usulün "aksak" ve "oynak" türevlerini dinledikten sonra "**hızlı**" tempolarda oluşan sempatik ve parasempatik aktivasyon düzeyleri arasında bir fark var mıdır?
16. 9/8 lik usulün "aksak" ve "oynak" türevlerini dinledikten sonra "**yavaş**" tempolarda oluşan sempatik ve parasempatik aktivasyon düzeyleri arasında bir fark var mıdır?
17. 10/8 lik usulün "aksak semai" ve "fahte" türevlerini dinledikten sonra "**hızlı**" tempolarda oluşan sempatik ve parasempatik aktivasyon düzeyleri arasında bir fark var mıdır?
18. 10/8 lik usulün "aksak semai" ve "fahte" türevlerini dinledikten sonra "**yavaş**" tempolarda oluşan sempatik ve parasempatik aktivasyon düzeyleri arasında bir fark var mıdır?
19. Fizyolojik ölçüm bulgularına göre birbirlerine kıyasla usullerin "**hızlı**" tempolarını dinledikten sonra sempatik ve parasempatik aktivasyon düzeyleri arasında bir fark oluşmuş mudur?
20. Fizyolojik ölçüm bulgularına göre birbirlerine kıyasla usullerin "**yavaş**" tempolarını dinledikten sonra sempatik ve parasempatik sinir sistemlerinin aktivasyon düzeyleri arasında bir fark oluşmuş mudur?
21. Psikolojik değerlendirmelere göre birbirlerine kıyasla usullerin "**hızlı**" tempolarını dinledikten sonra enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında bir fark var mıdır?
22. Psikolojik değerlendirmelere göre birbirlerine kıyasla usullerin "**yavaş**" tempolarını dinledikten sonra enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında bir fark var mıdır?

## Ritim

Ritim kelime kökeni olarak Yunancadan gelmekle birlikte, Latince "akış" anlamında kullanılmaktadır. Fraisse'e göre (1982) ritim Yunanca deniz akışı anlamına gelen "rhythmos" kelimesinden türetilmiştir. Düzenli aralıklarla tekrarlanan, belirli akış içerisinde ilerleyen olaylar simgesel ritim duygusu yaratır. Ritim neredeyse bütün insanların iyi bildiği bir kavramdır. Her ne kadar ritim denildiğinde akla müzik geliyor olsa dahi yaşadığımız evrende her şeyin bir ritmi bulunmaktadır. Gezenlerin düzenli hareketleri, gece ve gündüzün düzenli oluşumu hatta en yakınımızda kalp atımlarımız ve nefes alış-

veriğimiz belirli bir düzen yani bir ritim içerisindedir. Ritim; tutarlılık, güven, denge, estetik ve uyum gibi kavramları barındırmaktadır.

### Müzikte ritim ve usul kavramı

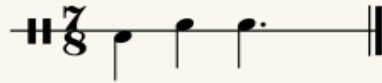
Ritim, tempo ve form alanlarının temelini oluşturan usul kavramı Klasik Türk müziği'nde yıllar boyunca farklı müzik bilimcileri tarafından ika, devir, düzüm, ölçü gibi isimler ile tanımlanmıştır. Aslında bahsi geçen kavramlar (terimler) Türk müziğinde ritmi oluşturan temel unsurlardır. Öztürk'e (2022) göre Türk müziğinde zamanı oluşturan altı temel bileşen; Atım-Nakre, Darp, Ölçü-Vezin, İka-Ritim-Düzüm, Hız- Tempo- Meretebe ve Usulden oluşur. Yabancı kaynaklarda nabız (pulse) olarak adlandırılan vuruşlar Türk müziğinde atım veya nakre olarak adlandırılır ve ritmin temelini oluşturmaktadır. Usul "kök, esas" anlamına gelen "asl" yani asıl kelimesinden gelmektedir. Vuruş, darp, ölçü, ika ve temponun belli bir düzende uygulanması ile oluşmaktadır. Usuller oluştukları yapı gereği birbirinden farklı ve her eserin usulü, eserin karakteristik yapısını etkileyecek en önemli yapılarıdır.

Ritim ve tempo kavramları birbirlerinden farklı iki kavramdır. Tempo, müzik eserinin hızını belirlemek için kullanılan bir kavramdır. Eser boyunca ritmik yapının ne sıklıkla tekrar edileceğini belirlemektedir. Peretz'e (2014) göre tempo dakikadaki vuruş sayısı olarak belirtilmiştir. Tempo aynı zamanda müziğin hüzünlü veya mutlu ayrımı yapılabilmesinde ana belirleyici niteliklerden biridir. Peretz (2014) batı müziğinde majör ve minör tonların yanı sıra hızlı temponun mutluluk, yavaş tempoların ise üzücü bir his uyandırmaya ilişkili olduğunu ifade etmektedir.

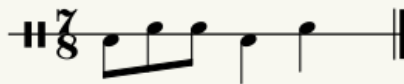
Aksak ritimler Türk Halk Müziği, Ortadoğu, Akdeniz ve Balkan ülkelerinin etnik müziklerinde yoğun olarak kullanılmakla beraber bu terim yine bu ülkelerde kullanılmaktadır. Uluslararası müzik literatürüne "irregular, odd, mixed, asymmetric" İngilizce karşılıklarının yanı sıra "aksak" adıyla da kullanılmıştır.

Usullerin kendine özgü darp yapıları eserin karakterini oluşturmaktadır. Örneğin yedi zamanlı bir usulün darplarının düzümü yer değiştirdiğinde ortaya farklı bir usul çıkmaktadır. Bu özelliği ile her usul birbirinden ayrı değerlendirilmelidir. Bu çalışma yedi zamanlı "devr-i hindi" ve "devr-i turan", dokuz zamanlı "aksak" ve "oynak" ve on zamanlı "aksak semai" ve "lenk fahte" usulleri ile gerçekleştirilecektir.

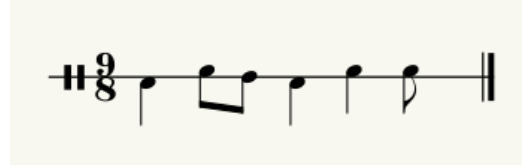
Yedi zamanlı usullerden "Devr-î Turan" usulü iki tane ikili ve bir tane üçlünün (2+2+3) birleşmesiyle oluşmuştur.



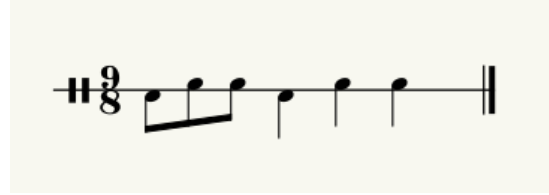
Yine yedi zamanlı usul olan "Devr-î Hindi" usulü bir tane üçlü ve iki tane ikilinin (3+2+2) birleşmesinden oluşmuştur.



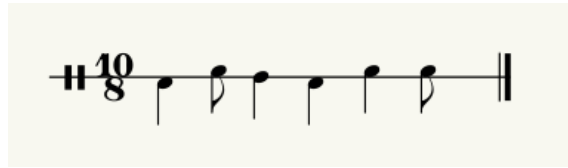
Dokuz zamanlı usullerden “Aksak” usulü üç tane ikili ve bir tane üçlünün (2+2+2+3) birleşmesiyle oluşmuştur.



Dokuz zamanlı diğer usul “Oynak” usulü ise bir tane üçlü üç tane ikilinin (3+2+2+2) birleşmesiyle oluşmuştur.



On zamanlı usullerden “Aksak semai” usulü üst üste kurulmuş bir ikili bir üçlünün (2+3+2+3) birleşmesiyle oluşmuştur.



Diğer on zamanlı usul olan “Leng- Fahte” usulü bir ikili ve bir üçlünün üstüne bir üçlü ve bir ikilinin (2+3+3+2) birleşmesiyle oluşmuştur.



Çalışmada kullanılan usullerin ses kayıtlarına okuyucular tarafından ulaşılabilmesi için aşağıdaki link adresi oluşturulmuştur.

[https://drive.google.com/drive/folders/1BoxuRvOEpVhQkIWBDfBjpoQqfyoWGZ-O?usp=share\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1BoxuRvOEpVhQkIWBDfBjpoQqfyoWGZ-O?usp=share_link)

### Otonom sinir sistemi

Sinir sistemi, merkezi ve çevresel olmak üzere iki ana başlığa ayrılır. Bunlardan merkezi sinir sistemi, beyin ve omurilikteki sinirler olmakla birlikte genel sinir sisteminin büyük bölümünü oluşturmaktadır. Bireyin davranış kontrolünde yer alan çevresel sinir sistemi ise merkezi sinir sistemini tüm vücuda bağlayan uzun ağlardan oluşur. Çevresel sinir sistemi özerk (istemli) ve otonom (istemsiz) sistem olarak kendi içerisinde ikiye ayrılmıştır. Otonom olarak bilinen istemsiz sinir sistemi sempatik ve parasempatik sinir sistemlerinden oluşur. Otonom Sinir Sistemi vücudumuzda istemsiz olarak çalışan, irademiz



dışında gelişen hareketlerin ve organ fonksiyonlarının tamamını kontrol eden bölümdür. Nefes alıp verme, kalp atımı, terleme, cinsel uyarım, korku, öfke, heyecanlanma ve sindirim bu hareketlerden bazılarıdır. Otonom sinir sisteminin alt başlıkları olan sempatik ve parasempatik sinir sistemleri çoğunlukla aynı organ üzerine etki etseler bile birbirleri ile işlevleri bakımından zıt olarak çalışır. Sempatik sinir sistemi genellikle acil durum gerektiren anlarda aktif olurken parasempatik sinir sistemi anlık tepkiye ihtiyaç duyulmayan anlarda aktif hale gelmektedir. Sempatik sinir sistemi dünya genelinde “fight or flight” yani “savaş veya kaç”, parasempatik sistem ise “rest and digest” olarak yani “dinlen ve sindir” sistemi olarak kabul görmektedir. Acil durumlara hazırlık ve ani tepki verilmesi gerektiren durumlara kalp atımının ve nefes alış verişinin hızlanması, mide pankreas safra kesesi gibi organların faaliyetlerinin artması ve tükürük bezlerinin salgısının azalmasını örnek gösterilebilir. Diğer taraftan parasempatik sinir sisteminde ise kalp atımı ve nefes alış verişini yavaşlaması, tükürük bezlerinin salgısının artması, mide pankreas safra kesesi ve bağırsak faaliyetlerinin artması ve idrar kesesi boşaltım uyarıları örnek verilebilir.

Kalp Hızı Değişkenliği (KHD), kalp atış hızından yani nabızdan farklı bir terimdir. Sempatik ve parasempatik sinir sisteminin kalp atış hızı üzerindeki etkilerini ölçmek için kullanılan otonomik bir testtir. KHD ölçümleri genellikle iki şekilde uygulanmaktadır. Bu yöntemlerden ilki zaman bazında (Time Domain) ikincisi ise frekans bazında uygulanan ölçümlerdir. Zaman bazında uygulanan ölçümler, 24 saat boyunca ölçülen EKG kayıtlarının incelenmesiyle ve normal kalp atımları ile arasındaki intervallerin analiz edilmesi yöntemiyle yapılmaktadır. İkinci yöntem olan frekans bazında uygulanan ölçümler ise, kalp atım hızı sinyallerinin frekanslarına ve yoğunluğuna göre incelenerek yapılmaktadır. Bu ayrımı yapabilmek için kullanılan yöntem “Fourier” analizi veya otoregresif analizidir. Fourier analizi ölçülmek istenen fonksiyonların frekansını belirlemek için kullanılan bir analiz, Otoregresif analiz ise tekli değişkenlerin zamanla gelişimi ve karşılıklı bağlılığını ölçümleyen bir analiz türüdür. Frekans temelli yapılacak ölçümlerde iki dakikalık kayıtlar halinde alınan EKG veya kalp atım sinyalleri bilgisayara gönderilmektedir. Kullanılan programlar aracılığı ile gönderilen sinyaller bilgisayarda sayısal verilere dönüştürülür. Elde edilen sinyal sayılarından “R-R interval takogramı” adı verilen grafik elde edilir. Bu grafiğin x sütununda sayısal olarak tüm atımları, y sütununda ise her iki atım arasındaki –milisaniye olarak- geçen süreyi göstermektedir. Bu takogram grafiği ile uygun matematiksel algoritmalar kullanılarak frekans verileri elde edilmektedir.

Böylece toplam R-R interval değişiminin, frekansın fonksiyonu olarak dağılımını gösterilir. Bu frekans dağılımları şunlardır:

1. Toplam Güç (TP, Total power): Sempatik aktivasyona öncelikli katkıda bulunmak üzere tüm otonomik aktiviteyi yansıtır.
2. Düşük frekanslı güç (LF, Low Frequency Power): Frekans bandı 0,04-0,15 Hz'dir. Hem sempatik hem parasempatik etkiyi yansıtır. Genel olarak sempatik aktivitenin güçlü bir göstergesi olarak kullanılır.
3. Yüksek frekanslı güç (HF, High Frequency Power): Frekans bandı 0,15-0,4 Hz'dir. Bu ölçüm parasempatik (vagal) aktiviteyi göstermektedir.
4. Çok düşük frekanslı güç (VLF, Very Low Frequency Power): Frekans bandı 0,04 Hz'den düşüktür. Kısa dönem analizlerde fazla öneme sahip değildir. Çünkü bulunduğu bant anlamsız gürültü sinyalini göstermektedir.

5. LF/HF (Low Frequency/High Frequency): Düşük ve yüksek frekans bantları arasındaki orandır. Sempatik ve parasempatik sistemler arasındaki dengeyi gösterir.

## Yöntem

Bu çalışmada katılımcıların duyu durumlarının ölçüldüğü psikolojik testler ve kalp hızı değişkenliğinin ölçüldüğü fizyolojik testler uygulanmıştır. Hem psikolojik hem de fizyolojik ölçümlerin yapıldığı deneysel bir çalışma olmuştur.

## Veri toplama araçları

### Kalp hızı değişkenliği

Araştırmada otonom sistem ile kalp hızı değişkenliği ölçümleri BioTrace NeXus-4 ile gerçekleştirilmiştir. NeXus-4, biofeedback ve neurofeedback için giriş seviyesi bir sistemdir. Sistem dört kanala kadar EEG, EMG, EKG ve EOG sinyallerinin yanı sıra kalp atış hızı, bağıl kan akışı, cilt iletkenliği, solunum ve vücut ısı ölçümlerinde çevresel sinyal sunabilmektedir.

### Duygu Durumları Profili Ölçeği (POMS)

Uzun formu 65 kısa formu 40 maddeden oluşan ölçek, ilk olarak McNair ve arkadaşları (1971) tarafından geliştirilmiştir. DDPÖ bireylerin anlık duyu durumunun yedi alt bileşenini tanımlamaktadır. Bunlar yorgunluk-uyuşukluk, öfke-düşmanlık, dinçlik-hareketlilik, afallamak-şaşkınlık, depresyon-üzüntü, gerginlik-endişe ve karışıklıktır. Her madde beş derece üzerinden puanlanmaktadır (1-hiç, 5-çok). Ölçek sadece alt boyut temelli kullanılabilirdiği gibi Toplam Duygu Durum Bozukluğu (TDDB) puanı elde edilerek de kullanılabilir. TDDB, olumsuz duyu durumu temsil eden alt ölçeklerin toplam puanından (gerginlik, kızgınlık, yorgunluk, depresyon ve karışıklık), olumlu duyu durumu temsil eden (saygı ve enerji) alt ölçeklerin toplam puanının çıkarılmasıyla hesaplanmaktadır. Ölçeğin ilk yetişkinlik dönemindeki gençler için uyarlama çalışması Kindap-Tepe ve Erdal (2020) tarafından yapılmış olup alt boyutlarının Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı gerginlik alt boyutu için .82; kızgınlık alt boyutu için .83; yorgunluk alt boyutu için .89; depresyon alt boyutu için .89; saygı alt boyutu için .68; enerji alt boyutu .86; ve karışıklık alt boyutu için .74 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin 40 maddeden oluşan kısa formu uygulanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin birinci ve ikinci uygulama öncesi Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının .86 olduğu bulunmuştur.

### Gerilim ve enerjiliklik

Katılımcılara her dinledikleri kayıttan sonra dinledikleri kayıttan ne derece gerildikleri ve ne derece enerjik hissettiklerini belirtmek üzere 7'li likert ölçekli sorular hazırlanmıştır. 1 çok az 7 çok olmak üzere derecelendirilmiştir.

### Demografik bilgi formu

Katılımcılara ilk uygulamaya geldiklerinde ad soyad, cinsiyet ve yaşlarını belirtecekleri sorulardan oluşan sorular sorulmuştur.

## İşlem

Araştırma kapsamında yapılan tüm uygulamalar Cumhuriyet Üniversitesi Müzik Anabilim Dalı Müzik Nöropsikoloji Laboratuvarı'nda gerçekleştirilmiştir. Öncelikle deney grubuna KHD ölçümünden önce gerekli açıklama ve bilgilendirmeler yapılarak onam formu imzalatılmıştır. Bu aşamada deney grubuna istemedikleri takdirde uygulamanın herhangi bir aşamasında deneyden çekilebilecekleri ve diledikleri takdirde uygulama bittikten sonra kendilerinden elde edilmiş verileri kullandırma izninden vazgeçebilecekleri ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra deney grubu, testten önceki 3 saat içerisinde herhangi bir şey yememiş ve yakın zamanda mesanesini boşaltmış olması gerektiği konusunda uyarılmıştır. Kalp hastalığı, diyabet ve otonom sinir sistemini etkileyen ilaç kullanımı olan gönüllüler araştırmaya dahil edilmemiştir.

Uygulamalara demografik soruların yanıtlanması ile başlanmıştır. Ardından katılımcıların o an içinde buldukları duygu durumunu değerlendirmek için Duygu Durumları Profili Ölçeğini (POMS) doldurmaları istenmiştir. Daha sonra Kalp Hızı Değişkenliği' ne ait veriler müziksiz 2 dakika, müzik dinlerken 2 dakika ve tekrar müziksiz 2 dakika süresince baş parmağın transduser aracılığı ile alınan nabız sinyallerinin bilgisayara aktarılması yoluyla kayıt edilmiştir. Kalp Hızı Değişkenliği ölçümü tamamlanınca katılımcılara dinledikleri müzikten sonra ne düzeyde gevşedikleri ya da gerildikleri ile ne düzeyde enerjik hissettiklerini ölçümleme amacıyla 7'li likert soruları sorulmuştur.

Deneyde kullanılacak usuller seçilirken (yedi zamanlı 2 adet, dokuz zamanlı 2 adet ve on zamanlı 2 adet) örneklerin Türk Halk müziğinde ve Geleneksel Klasik Türk müziğinde en yaygın kullanılanlar arasından seçilmiştir. Ayrıca bu seçilen usullerin her birinin hızlı ve yavaş türevleri kullanılmıştır. Örneklerin yavaş temsili 90 BPM, hızlı temsili ise 125 BPM değerlerinde kaydedilmiştir. Kayıtlar "STEINBERG CUBASE 8 PRO" programında bendir tonları seçilerek yapılmıştır.

## Bulgular ve yorum

Bu bölümde araştırmada ele alınan sorulara yanıt vermek için bir dizi karşılaştırmalı analiz yapılmıştır. Bulguların veriliş sırasında araştırma sorularının sırası takip edilmiştir. Öncelikle 7/8'lik, 9/8'lik ve 10/8'lik usul türevlerini hızlı ve yavaş tempoda dinledikten sonra hissedilen enerjilik ve gerilim puanları eşleştirilmiş gruplar için t-testi ile karşılaştırılmıştır. Daha sonra katılımcıların 7/8'lik, 9/8'lik ve 10/8'lik usul türevlerini hızlı ve yavaş tempoda dinlemeden önceki, dinleme sırasındaki ve dinledikten sonraki Kalp Hızı Değişkenliği göstergeleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bir dizi eşleştirilmiş gruplar için t-testi yapılmıştır. Araştırmada belirlenen usullerin hızlı ve yavaş tempoda dinleme sırasındaki KHD göstergelerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için her bir gösterge için ayrı ayrı olmak üzere bir dizi Tekrarlı ölçümler için ANOVA yapılmıştır. Tekrarlı ölçümler için ANOVA analizi için ilk varsayım gözlemlerin bağımsız olmasıdır. Gözlemlerin bağımsızlığı örneklemin belirlenmesi ve veri toplama süreciyle ilgilidir. Çalışmaya katılımın gönüllü olması, katılımcıların gruplara seçkisiz bir şekilde atanması, verilerin toplanma süreçlerinde her katılımcıya eşit koşulların sağlanması gözlemlerin bağımsızlığını sağlamak adına katkı sunmaktadır (Silver, Costa ve Zangwill, 1997). Bu koşulların mevcut çalışmada da sağlanmış olması nedeniyle, gözlemlerin bağımsız olduğu varsayılmaktadır. Diğer bir gereklilik olan normal dağılıma uyma koşulu ise çarpıklık (Skewness) değeri ve Q-Q Grafiği ile kontrol edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinin örneklem sayısına duyarlı olması sebebiyle normallik varsayımı grafiksel yöntemler ile betimsel istatistikler aracılığıyla incelenmiştir (Ghasemi ve Zahediasl, 2012). Alan yazında çarpıklık değerleri -1.5 ile +1.5 arasında olması halinde normal dağılımın sağlandığı kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Son olarak Tekrarlı ölçümler için varyans analizinin uygulanabilmesi için küresellik varsayımına bakılmış ve küresellik varsayımının sağlanıp sağlanmadığı Mauchly Küresellik Testi ile incelenmiştir. Küresellik varsayımının sağlanmadığı durumlarda da tek değişkenli yaklaşım tercih edilerek, Greenhouse-Geisser düzeltmesi kullanılarak varyans analizi sonuçları alınmıştır. Küresellik varsayımının sağlanmaması durumunda epsilon değeri .75'den küçükse Greenhouse- Geisser düzeltmesi yapılırken epsilon değeri .75'den büyükse Huynh- Feldt düzeltmesi yapılmaktadır (Field, 2013). Ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi uygulanmıştır. Son olarak araştırmada belirlenen usullerin hızlı ve yavaş tempoda dinlendikten sonra katılımcıların enerjik ve gerilimli hissetme düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için usul ve duygu karşılaştırması için Tekrarlı ölçümler için ANOVA yapılmıştır.

### 7/8'lik usulün "devri hindi" ve "devri turan" türevlerini dinledikten sonra "hızlı" tempolarda enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında fark var mıdır?

Araştırmanın katılımcıların 7/8'lik usulün devri hindi ve devri turan türevlerini "hızlı" tempoda dinledikten sonra enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında fark olup olmadığını incelemek için eşleştirilmiş gruplar için t-testi yapılmıştır. Analiz sonucunda 7/8'lik usulün devri hindi ve devri turan türevlerini hızlı tempoda dinledikten sonra hissedilen enerjiklik ve gerginlik puanlarının birbirinden farklılaştığı görülmüştür (bkz. Tablo 1). Sonuçta devri turan usulü dinledikten sonra hissedilen enerjiklik puanının devri hindi usulü dinledikten sonra hissedilen enerjiklik puanından yüksek olduğu  $t(53) = -4.95, p < .001$ ; buna karşı devri hindi usulü dinledikten sonra hissedilen gerilim puanının devri turan usulü dinledikten sonra hissedilen gerilim puanından yüksek olduğu görülmüştür  $t(53) = 8.41, p < .001$ . Bu durumda hızlı tempoda dinlenen devri turan usulün enerjiklik puanı üzerinde; hızlı tempoda dinlenen devri hindi usulün ise gerilim puanı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 1. Katılımcıların hızlı tempoda dinledikleri devri hindi ve devri turan usulleri sonrasında hissedilen enerjiklik ve gerilim puanlarının karşılaştırılması

		Ort.	S	T	D
Çift1	Devri hindi usulü sonrası enerjiklik puanı	2.04	1.37	-4.95***	.67
	Devri turan usulü sonrası enerjiklik puanı	3.35	1.26		
Çift2	Devri hindi usulü sonrası gerilim puanı	4.44	1.16	8.41***	1.14
	Devri turan usulü sonrası gerilim puanı	2.46	1.28		

Not: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

### 7/8'lik usulün "devri hindi" ve "devri turan" türevlerini dinledikten sonra "yavaş" tempolarda enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında fark var mıdır?

Araştırmanın katılımcıların 7/8'lik usulün devri hindi ve devri turan türevlerini "yavaş" tempoda dinledikten sonra enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında fark olup olmadığını incelemek için eşleştirilmiş gruplar için t-testi yapılmıştır. Analiz sonucunda 7/8'lik usulün devri hindi ve devri turan türevlerini yavaş tempoda dinledikten sonra hissedilen enerjiklik ve gerginlik puanlarının birbirinden

farklaştığı görülmüştür (bkz. Tablo 2). Sonuçta devri turan usulü dinledikten sonra hissedilen enerjiklik puanının devri hindi usulü dinledikten sonra hissedilen enerjiklik puanından yüksek olduğu  $t(53) = -2.16, p < .05$ ; buna karşı devri hindi usulü dinledikten sonra hissedilen gerilim puanının devri turan usulü dinledikten sonra hissedilen gerilim puanından yüksek olduğu görülmüştür  $t(53) = 3.97, p < .001$ . Bu durumda yavaş tempoda dinlenen devri turan usulün enerjiklik puanı üzerinde; yavaş tempoda dinlenen devri hindi usulün ise gerilim puanı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Katılımcıların yavaş tempoda dinledikleri devri hindi ve devri turan usulleri sonrasında hissedilen enerjiklik ve gerilim puanlarının karşılaştırılması

		Ort.	S	t	D
Çift1	Devri hindi usulü sonrası enerjiklik puanı	3.04	1.11	-2.16*	.29
	Devri turan usulü sonrası enerjiklik puanı	3.65	1.69		
Çift2	Devri hindi usulü sonrası gerilim puanı	2.56	1.53	3.97***	.56
	Devri turan usulü sonrası gerilim puanı	1.63	.87		

Not: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

### 9/8 lik usulün "aksak" ve "oynak" türevlerini dinledikten sonra "hızlı"tempolarda enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında fark var mıdır?

Araştırmanın katılımcıların 9/8'lik usulün aksak ve oynak türevlerini "hızlı" tempoda dinledikten sonra enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında fark olup olmadığını incelemek için eşleştirilmiş gruplar için t-testi yapılmıştır. Analiz sonucunda 9/8'lik usulün aksak ve oynak türevlerini hızlı tempoda dinledikten sonra hissedilen enerjiklik ve gerginlik puanlarının birbirinden farklılaştığı görülmüştür (bkz. Tablo 4). Sonuçta oynak usulü dinledikten sonra hissedilen enerjiklik puanının aksak usulü dinledikten sonra hissedilen enerjiklik puanından yüksek olduğu  $t(53) = -12.12, p < .001$ ; buna karşı aksak usulü dinledikten sonra hissedilen gerilim puanının oynak usulü dinledikten sonra hissedilen gerilim puanından yüksek olduğu görülmüştür  $t(53) = 16.58, p < .001$ . Bu durumda hızlı tempoda dinlenen oynak usulün enerjiklik puanı üzerinde; hızlı tempoda dinlenen aksak usulün ise gerilim puanı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Katılımcıların hızlı tempoda dinledikleri aksak ve oynak usulleri sonrasında hissedilen enerjiklik ve gerilim puanlarının karşılaştırılması

		Ort.	S	T	d
Çift1	Aksak usulü sonrası enerjiklik puanı	1.50	1.06	-12.12***	1.65
	Oynak usulü sonrası enerjiklik puanı	5.20	1.58		
Çift2	Aksak usulü sonrası gerilim puanı	6.15	1.29	16.58***	2.25
	Oynak usulü sonrası gerilim puanı	1.69	1.16		

Not: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

### 9/8'lik usulün "aksak" ve "oynak" türevlerini dinledikten sonra "yavaş" tempolarda enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında fark var mıdır?

Araştırmanın katılımcıların 9/8'lik usulün aksak ve oynak türevlerini "yavaş" tempoda dinledikten sonra enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında fark olup olmadığını incelemek için eşleştirilmiş gruplar için t-testi yapılmıştır. Analiz sonucunda 9/8'lik usulün aksak ve oynak türevlerini yavaş tempoda dinledikten sonra hissedilen enerjilik ve gerginlik puanlarının birbirinden farklılaştığı görülmüştür (bkz. Tablo 4). Sonuçta aksak usulü dinledikten sonra hissedilen enerjilik puanının oynak usulü dinledikten sonra hissedilen enerjilik puanından yüksek olduğu  $t(53) = 7.45, p < .001$ ; buna karşı oynak usulü dinledikten sonra hissedilen gerilim puanının aksak usulü dinledikten sonra hissedilen gerilim puanından yüksek olduğu görülmüştür  $t(53) = -5.81, p < .001$ . Bu durumda yavaş tempoda dinlenen aksak usulün enerjilik puanı üzerinde; yavaş tempoda dinlenen oynak usulün ise gerilim puanı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Katılımcıların yavaş tempoda dinledikleri aksak ve oynak usulleri sonrasında hissedilen enerjilik ve gerilim puanlarının karşılaştırılması

		Ort.	S	t	D
Çift1	Aksak usulü sonrası enerjilik puanı	4.35	1.30	7.45***	1.01
	Oynak usulü sonrası enerjilik puanı	2.31	1.27		
Çift2	Aksak usulü sonrası gerilim puanı	1.85	1.56	-5.81***	.79
	Oynak usulü sonrası gerilim puanı	3.50	1.46		

Not: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

### 10/8'lik usulün "aksak semai" ve "fahte" türevlerini dinledikten sonra "hızlı" tempolarda enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında fark var mıdır?

Araştırmanın katılımcıların 10/8'lik usulün aksak semai ve fahte türevlerini "hızlı" tempoda dinledikten sonra enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında fark olup olmadığını incelemek için eşleştirilmiş gruplar için t-testi yapılmıştır. Analiz sonucunda 10/8'lik usulün aksak semai ve fahte türevlerini hızlı tempoda dinledikten sonra hissedilen enerjilik ve gerginlik puanlarının birbirinden farklılaştığı görülmüştür (bkz. Tablo 5). Sonuçta fahte usulü dinledikten sonra hissedilen enerjilik puanının aksak semai usulü dinledikten sonra hissedilen enerjilik puanından yüksek olduğu  $t(53) = -9.59, p < .001$ ; buna karşı aksak semai usulü dinledikten sonra hissedilen gerilim puanının fahte usulü dinledikten sonra hissedilen gerilim puanından yüksek olduğu görülmüştür  $t(53) = 10.02, p < .001$ . Bu durumda hızlı tempoda dinlenen fahte usulün enerjilik puanı üzerinde; hızlı tempoda dinlenen aksak semai usulün ise gerilim puanı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Katılımcıların hızlı tempoda dinledikleri aksak semai ve fahte usulleri sonrasında hissedilen enerjiklik ve gerilim puanlarının karşılaştırılması

		Ort.	S	T	D
Çift1	Aksak semai usulü sonrası enerjiklik puanı	1.80	.99	-9.59***	1.30
	Fahte usulü sonrası enerjiklik puanı	3.65	.87		
Çift2	Aksak semai usulü sonrası gerilim puanı	4.63	.99	10.02***	1.36
	Fahte usulü sonrası gerilim puanı	2.63	1.06		

Not: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

### 10/8'lik usulün "aksak semai" ve "fahte" türevlerini dinledikten sonra "yavaş" tempolarda enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında fark var mıdır?

Araştırmanın katılımcıların 10/8'lik usulün aksak semai ve fahte türevlerini "yavaş" tempoda dinledikten sonra enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında fark olup olmadığını incelemek için eşleştirilmiş gruplar için t-testi yapılmıştır. Analiz sonucunda 10/8'lik usulün aksak semai ve fahte türevlerini yavaş tempoda dinledikten sonra hissedilen enerjiklik ve gerginlik puanlarının birbirinden farklılaştığı görülmüştür (bkz. Tablo 6). Sonuçta fahte usulü dinledikten sonra hissedilen enerjiklik puanının aksak semai usulü dinledikten sonra hissedilen enerjiklik puanından yüksek olduğu  $t(53) = -3.33, p < .001$ ; buna karşı aksak semai usulü dinledikten sonra hissedilen gerilim puanının fahte usulü dinledikten sonra hissedilen gerilim puanından yüksek olduğu görülmüştür  $t(53) = 2.12, p < .05$ . Bu durumda yavaş tempoda dinlenen fahte usulün enerjiklik puanı üzerinde; yavaş tempoda dinlenen aksak semai usulün ise gerilim puanı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Katılımcıların yavaş tempoda dinledikleri aksak semai ve fahte usulleri sonrasında hissedilen enerjiklik ve gerilim puanlarının karşılaştırılması

		Ort.	S	t	D
Çift1	Aksak semai usulü sonrası enerjiklik puanı	3.13	.97	-3.33***	.45
	Fahte usulü sonrası enerjiklik puanı	3.78			
			1.32		
Çift2	Aksak semai usulü sonrası gerilim puanı	2.35	1.11	2.12*	.29
	Fahte usulü sonrası gerilim puanı	1.93	.87		

Not: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

### 7/8'lik "devri hindi" usulün "hızlı ve yavaş" tempolardaki türevlerini dinledikten sonra enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında fark var mıdır?

Araştırmanın katılımcıların 7/8'lik devri hindi usulünü hızlı ve yavaş tempolardaki türevlerini dinledikten sonra enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında fark olup olmadığını incelemek için eşleştirilmiş gruplar için t-testi yapılmıştır. Analiz sonucunda 7/8'lik devri hindi usulün hızlı ve yavaş tempolardaki türevlerini dinledikten sonra hissedilen enerjiklik ve gerginlik puanlarının birbirinden farklılaştığı görülmüştür. Sonuçta katılımcıların yavaş tempoda devri hindi usulünü dinledikten sonraki

enerjiklik puanının ( $Ort. = 3.04, S = 1.11$ ) hızlı tempoda devri hindi usulünü dinledikten sonraki enerjiklik puanından ( $Ort. = 2.04, S = 1.37$ ) yüksek olduğu görülmüştür  $t(53) = 4.20, p < .001, d = .57$ . Buna karşı hızlı tempoda devri hindi usulünü dinledikten sonraki gerilim puanının ( $Ort. = 4.44, S = 1.16$ ) yavaş tempoda devri hindi usulünü dinledikten sonraki gerilim puanından ( $Ort. = 2.56, S = 1.53$ ) yüksek olduğu görülmüştür  $t(53) = -7.12, p < .001, d = .96$ . Bu durumda yavaş tempoda dinlenen devri hindi usulünün enerjiklik puanı üzerinde; hızlı tempoda dinlenen devri hindi usulünün ise gerilim puanı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir.

### **7/8'lik “devri turan” usulün “hızlı ve yavaş” tempolardaki türevlerini dinledikten sonra enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında fark var mıdır?**

Araştırmanın katılımcıların 7/8'lik devri turan usulünü hızlı ve yavaş tempolardaki türevlerini dinledikten sonra enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında fark olup olmadığını incelemek için eşleştirilmiş gruplar için t-testi yapılmıştır. Sonuçta katılımcıların yavaş ve hızlı tempoda devri turan usulünü dinledikten sonraki enerjiklik puanları açısından bir farklılık gözlenmemiştir  $t(53) = 1.17, p > .05, d = .15$ . Buna karşı katılımcıların hızlı tempoda devri turan usulünü dinledikten sonraki gerilim puanının ( $Ort. = 2.46, S = 1.28$ ) yavaş tempoda devri turan usulünü dinledikten sonraki gerilim puanından ( $Ort. = 1.63, S = .87$ ) yüksek olduğu görülmüştür  $t(53) = -3.92, p < .001, d = .53$ . Bu durumda hızlı tempoda dinlenen devri turan usulünün gerilim puanı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir.

### **9/8'lik “oynak” usulün “hızlı ve yavaş” tempolardaki türevlerini dinledikten sonra enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında fark var mıdır?**

Araştırmanın katılımcıların 9/8'lik oynak usulünü hızlı ve yavaş tempolardaki türevlerini dinledikten sonra enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında fark olup olmadığını incelemek için eşleştirilmiş gruplar için t-testi yapılmıştır. Analiz sonucunda 9/8'lik oynak usulün hızlı ve yavaş tempolardaki türevlerini dinledikten sonra hissedilen enerjiklik ve gerginlik puanlarının birbirinden farklılaştığı görülmüştür. Sonuçta katılımcıların hızlı tempoda oynak usulünü dinledikten sonraki enerjiklik puanının ( $Ort. = 5.20, S = 1.58$ ) yavaş tempoda oynak usulünü dinledikten sonraki enerjiklik puanından ( $Ort. = 2.31, S = 1.27$ ) yüksek olduğu görülmüştür  $t(53) = -9.05, p < .001, d = 1.23$ . Buna karşı yavaş tempoda oynak usulünü dinledikten sonraki gerilim puanının ( $Ort. = 3.50, S = 1.46$ ) hızlı tempoda oynak usulünü dinledikten sonraki gerilim puanından ( $Ort. = 1.69, S = 1.16$ ) yüksek olduğu görülmüştür  $t(53) = 6.57, p < .001, d = .89$ . Bu durumda hızlı tempoda dinlenen oynak usulünün enerjiklik puanı üzerinde; yavaş tempoda dinlenen oynak usulünün ise gerilim puanı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir.

### **9/8'lik “aksak” usulün “hızlı ve yavaş” tempolardaki türevlerini dinledikten sonra enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında fark var mıdır?**

Araştırmanın katılımcıların 9/8'lik aksak usulünü hızlı ve yavaş tempolardaki türevlerini dinledikten sonra enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında fark olup olmadığını incelemek için eşleştirilmiş gruplar için t-testi yapılmıştır. Analiz sonucunda 9/8'lik aksak usulün hızlı ve yavaş tempolardaki türevlerini dinledikten sonra hissedilen enerjiklik ve gerginlik puanlarının birbirinden farklılaştığı görülmüştür. Sonuçta katılımcıların yavaş tempoda aksak usulünü dinledikten sonraki enerjiklik puanının ( $Ort. = 4.35, S = 1.30$ ) hızlı tempoda aksak usulünü dinledikten sonraki enerjiklik puanından ( $Ort. = 1.50, S = 1.06$ ) yüksek olduğu görülmüştür  $t(53) = 10.99, p < .001, d = 1.50$ . Buna karşı hızlı



tempoda aksak usulünü dinledikten sonraki gerilim puanının ( $Ort. = 6.15, S = 1.29$ ) yavaş tempoda aksak usulünü dinledikten sonraki gerilim puanından ( $Ort. = 1.85, S = 1.16$ ) yüksek olduğu görölmüştür  $t(53) = -15.67, p < .001, d = 2.13$ . Bu durumda yavaş tempoda dinlenen aksak usulünün enerjiklik puanı üzerinde; hızlı tempoda dinlenen aksak usulünün ise gerilim puanı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir.

### **10/8 lik “aksak semai” usulün “hızlı ve yavaş” tempolardaki türevlerini dinledikten sonra enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında fark var mıdır?**

Araştırmanın katılımcıların 10/8’lik aksak semai usulünü hızlı ve yavaş tempolardaki türevlerini dinledikten sonra enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında fark olup olmadığını incelemek için eşleştirilmiş gruplar için t-testi yapılmıştır. Analiz sonucunda 10/8’lik aksak semai usulün hızlı ve yavaş tempolardaki türevlerini dinledikten sonra hissedilen enerjiklik ve gerginlik puanlarının birbirinden farklılaştığı görölmüştür. Sonuçta katılımcıların yavaş tempoda aksak semai usulünü dinledikten sonraki enerjiklik puanının ( $Ort. = 3.13, S = .97$ ) hızlı tempoda aksak semai usulünü dinledikten sonraki enerjiklik puanından ( $Ort. = 1.80, S = .99$ ) yüksek olduğu görölmüştür  $t(53) = 6.93, p < .001, d = .94$ . Buna karşı hızlı tempoda aksak semai usulünü dinledikten sonraki gerilim puanının ( $Ort. = 4.63, S = .99$ ) yavaş tempoda aksak semai usulünü dinledikten sonraki gerilim puanından ( $Ort. = 2.35, S = 1.12$ ) yüksek olduğu görölmüştür  $t(53) = -10.74, p < .001, d = 1.45$ . Bu durumda yavaş tempoda dinlenen aksak semai usulünün enerjiklik puanı üzerinde; hızlı tempoda dinlenen aksak semai usulünün ise gerilim puanı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir.

### **10/8 lik “fahte” usulün “hızlı ve yavaş” tempolardaki türevlerini dinledikten sonra enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında fark var mıdır?**

Araştırmanın katılımcıların 10/8’lik fahte usulünü hızlı ve yavaş tempolardaki türevlerini dinledikten sonra enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında fark olup olmadığını incelemek için eşleştirilmiş gruplar için t-testi yapılmıştır. Sonuçta katılımcıların yavaş ve hızlı tempoda fahte usulünü dinledikten sonraki enerjiklik puanları açısından bir farklılık gözlenmemiştir  $t(53) = .61, p > .05, d = .08$ . Buna karşı katılımcıların hızlı tempoda fahte usulünü dinledikten sonraki gerilim puanının ( $Ort. = 2.63, S = 1.07$ ) yavaş tempoda fahte usulünü dinledikten sonraki gerilim puanından ( $Ort. = 1.93, S = .87$ ) yüksek olduğu görölmüştür  $t(53) = -3.60, p < .001, d = .49$ . Bu durumda hızlı tempoda dinlenen fahte usulünün gerilim puanı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir.

### **7/8’lik usulün “devri hindi” ve “devri turan” türevlerini dinledikten sonra “hızlı” tempolarında sempatik yada parasempatik aktivasyon düzeyleri arasında fark var mıdır?**

Araştırmanın katılımcıların 7/8’lik usulün “devri hindi” ve “devri turan” türevlerini hızlı tempoda dinlemeden önceki, dinleme sırasındaki ve dinledikten sonraki Kalp Hızı Değişkenliği göstergeleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bir dizi eşleştirilmiş gruplar için t-testi yapılmış ve sonuçlar toplu olarak Tablo 7’de sunulmuştur. Analiz sonucunda hızlı tempodaki devri hindi ve devri turan usullerini dinlemeden önceki, dinleme sırasındaki ve dinledikten sonraki kalp hızı değişkenliği göstergeleri puanlarının farklılaşmadığı görölmüştür.

Tablo 7. Hızlı tempodaki devri hindi ve devri turan usullerini dinlemeden önceki, dinleme sırasındaki ve dinledikten sonraki kalp hızı değişkenliği göstergelerinin karşılaştırılması

		<i>Ort.</i>	<i>S</i>	<i>t(53)</i>
Çift 1	Devri hindi müzik öncesindeki kalp hızı	80.12	7.31	-.57
	Devri turan müzik öncesindeki kalp hızı	80.43	6.86	
Çift 2	Devri hindi müzik öncesindeki LF	45.14	12.49	-.95
	Devri turan müzik öncesindeki LF	46.65	11.52	
Çift 3	Devri hindi müzik öncesindeki HF	23.42	9.99	-.32
	Devri turan müzik öncesindeki HF	23.75	9.23	
Çift 4	Devri hindi müzik öncesindeki LF/HF	4.47	3.53	.22
	Devri turan müzik öncesindeki LF/HF	4.33	2.72	
Çift 1	Devri hindi müzik sırasındaki kalp hızı	80.52	7.50	-.43
	Devri turan müzik sırasındaki kalp hızı	80.77	7.22	
Çift 2	Devri hindi müzik sırasındaki LF	45.56	12.09	.43
	Devri turan müzik sırasındaki LF	44.71	14.48	
Çift 3	Devri hindi müzik sırasındaki HF	22.63	10.28	-.98
	Devri turan müzik sırasındaki HF	23.66	9.77	
Çift 4	Devri hindi müzik sırasındaki LF/HF	4.70	3.37	-.62
	Devri turan müzik sırasındaki LF/HF	5.11	3.38	
Çift 1	Devri hindi müzik sonrasındaki kalp hızı	95.01	108.90	.95
	Devri turan müzik sonrasındaki kalp hızı	81.06	7.81	
Çift 2	Devri hindi müzik sonrasındaki LF	45.79	11.76	1.85
	Devri turan müzik sonrasındaki LF	42.37	14.31	
Çift 3	Devri hindi müzik sonrasındaki HF	23.98	10.14	-1.79
	Devri turan müzik sonrasındaki HF	25.93	8.87	
Çift 4	Devri hindi müzik sonrasındaki LF/HF	4.72	3.37	-.36
	Devri turan müzik sonrasındaki LF/HF	4.94	3.43	

### 7/8'lik usulün "devri hindi" ve "devri turan" türevlerini dinledikten sonra "yavaş" tempolarında sempatik yada parasempatik aktivasyon düzeyleri arasında fark var mıdır?

Araştırmanın katılımcıların 7/8'lik usulün "devri hindi" ve "devri turan" türevlerini yavaş tempoda dinlemeden önceki, dinleme sırasındaki ve dinledikten sonraki Kalp Hızı Değişkenliği göstergeleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bir dizi eşleştirilmiş gruplar için t-testi yapılmış ve sonuçlar toplu olarak Tablo 8'de sunulmuştur. Analiz sonucunda yavaş tempodaki devri turan usulünü dinlemeden önceki LF puanının devri hindi usulünü dinlemeden önceki LF puanından yüksek olduğu; devri hindi usulü dinleme sırasındaki kalp hızı puanının devri turan usulünü dinleme sırasındaki kalp hızı puanından yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 8. Yavaş tempodaki devri hindi ve devri turan usullerini dinlemeden önceki, dinleme sırasındaki ve dinledikten sonraki kalp hızı değişkenliği göstergelerinin karşılaştırılması

		Ort.	S	t(53)
Çift 1	Devri hindi müzik öncesindeki kalp hızı	81.17	8.84	-.91
	Devri turan müzik öncesindeki kalp hızı	94.56	108.98	
Çift 2	Devri hindi müzik öncesindeki LF	41.52	10.17	<b>-5.30***</b>
	Devri turan müzik öncesindeki LF	48.63	9.88	
Çift 3	Devri hindi müzik öncesindeki HF	23.97	9.57	-.19
	Devri turan müzik öncesindeki HF	24.12	10.42	
Çift 4	Devri hindi müzik öncesindeki LF/HF	4.29	2.73	-.47
	Devri turan müzik öncesindeki LF/HF	4.55	2.72	
Çift 1	Devri hindi müzik sırasındaki kalp hızı	81.44	8.01	<b>2.37*</b>
	Devri turan müzik sırasındaki kalp hızı	79.95	7.47	
Çift 2	Devri hindi müzik sırasındaki LF	43.94	13.84	-1.59
	Devri turan müzik sırasındaki LF	46.53	13.13	
Çift 3	Devri hindi müzik sırasındaki HF	22.78	10.72	-1.55
	Devri turan müzik sırasındaki HF	24.10	12.08	
Çift 4	Devri hindi müzik sırasındaki LF/HF	5.02	3.83	.26
	Devri turan müzik sırasındaki LF/HF	4.84	3.82	
Çift 1	Devri hindi müzik sonrasındaki kalp hızı	81.71	7.91	1.85
	Devri turan müzik sonrasındaki kalp hızı	80.74	7.31	
Çift 2	Devri hindi müzik sonrasındaki LF	42.89	10.54	-1.74
	Devri turan müzik sonrasındaki LF	45.48	11.24	
Çift 3	Devri hindi müzik sonrasındaki HF	24.78	10.08	.12
	Devri turan müzik sonrasındaki HF	24.70	10.22	
Çift 4	Devri hindi müzik sonrasındaki LF/HF	4.92	3.64	.76
	Devri turan müzik sonrasındaki LF/HF	4.43	2.86	

### 9/8'lik usulün "aksak" ve "oynak" türevlerini dinledikten sonra "hızlı" tempolarında sempatik ya da parasempatik aktivasyon düzeyleri arasında fark var mıdır?

Araştırmanın katılımcıların 9/8'lik usulün aksak ve oynak türevlerini hızlı tempoda dinlemeden önceki, dinleme sırasındaki ve dinledikten sonraki Kalp Hızı Değişkenliği göstergeleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bir dizi eşleştirilmiş gruplar için t-testi yapılmış ve sonuçlar toplu olarak Tablo 9'da sunulmuştur. Analiz sonucunda hızlı tempodaki aksak ve oynak usullerini dinlemeden önceki, dinleme sırasındaki ve dinledikten sonraki kalp hızı değişkenliği göstergeleri puanlarının farklılaşmadığı görülmüştür.

Tablo 9. Hızlı tempodaki aksak ve oynak usullerini dinlemeden önceki, dinleme sırasındaki ve dinledikten sonraki kalp hızı değişkenliği göstergelerinin karşılaştırılması

		Ort.	S	t(53)
Çift 1	Aksak müzik öncesindeki kalp hızı	79.67	7.55	-1.54
	Oynak müzik öncesindeki kalp hızı	81.29	7.20	
Çift 2	Aksak müzik öncesindeki LF	47.32	12.87	1.24
	Oynak müzik öncesindeki LF	44.81	10.23	
Çift 3	Aksak müzik öncesindeki HF	23.31	10.97	.28
	Oynak müzik öncesindeki HF	23.00	9.82	
Çift 4	Aksak müzik öncesindeki LF/HF	3.64	1.76	-.36
	Oynak müzik öncesindeki LF/HF	3.79	2.11	
Çift 1	Aksak müzik sırasındaki kalp hızı	80.62	7.66	-.52
	Oynak müzik sırasındaki kalp hızı	81.20	6.66	
Çift 2	Aksak müzik sırasındaki LF	47.39	11.60	.35
	Oynak müzik sırasındaki LF	46.66	12.50	
Çift 3	Aksak müzik sırasındaki HF	22.09	8.66	-1.15
	Oynak müzik sırasındaki HF	22.28	10.34	
Çift 4	Aksak müzik sırasındaki LF/HF	4.40	3.28	-.23
	Oynak müzik sırasındaki LF/HF	4.61	5.14	
Çift 1	Aksak müzik sonrasındaki kalp hızı	80.74	7.61	-.73
	Oynak müzik sonrasındaki kalp hızı	81.55	6.58	
Çift 2	Aksak müzik sonrasındaki LF	45.46	9.32	1.81
	Oynak müzik sonrasındaki LF	48.48	11.34	
Çift 3	Aksak müzik sonrasındaki HF	24.65	8.68	.33
	Oynak müzik sonrasındaki HF	24.29	10.66	
Çift 4	Aksak müzik sonrasındaki LF/HF	4.74	4.99	.47
	Oynak müzik sonrasındaki LF/HF	4.33	3.67	

### 9/8 lik usulün "aksak" ve "oynak" türevlerini dinledikten sonra "yavaş" tempolarında sempatik ya da parasempatik aktivasyon düzeyleri arasında fark var mıdır?

Araştırmanın katılımcıların 9/8'lik usulün aksak ve oynak türevlerini yavaş tempoda dinlemeden önceki, dinleme sırasındaki ve dinledikten sonraki Kalp Hızı Değişkenliği göstergeleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bir dizi eşleştirilmiş gruplar için t-testi yapılmış ve sonuçlar toplu olarak Tablo 10'da sunulmuştur. Analiz sonucunda yavaş tempodaki aksak ve oynak usullerini dinlemeden önceki, dinleme sırasındaki ve dinledikten sonraki kalp hızı değişkenliği göstergeleri puanlarının farklılaşmadığı görülmüştür.

Tablo 10. Yavaş tempodaki aksak ve oynak usullerini dinlemeden önceki, dinleme sırasındaki ve dinledikten sonraki kalp hızı değişkenliği göstergelerinin karşılaştırılması

		Ort.	S	t(53)
Çift 1	Aksak müzik öncesindeki kalp hızı	79.92	7.32	-75
	Oynak müzik öncesindeki kalp hızı	80.72	6.82	
Çift 2	Aksak müzik öncesindeki LF	47.09	10.98	.37
	Oynak müzik öncesindeki LF	46.45	11.14	
Çift 3	Aksak müzik öncesindeki HF	23.84	9.17	-18
	Oynak müzik öncesindeki HF	24.04	10.38	
Çift 4	Aksak müzik öncesindeki LF/HF	4.01	2.34	-60
	Oynak müzik öncesindeki LF/HF	4.32	2.87	
Çift 1	Aksak müzik sırasındaki kalp hızı	80.40	7.66	-49
	Oynak müzik sırasındaki kalp hızı	80.98	7.02	
Çift 2	Aksak müzik sırasındaki LF	48.88	10.69	1.56
	Oynak müzik sırasındaki LF	46.06	12.12	
Çift 3	Aksak müzik sırasındaki HF	22.49	8.73	-1.33
	Oynak müzik sırasındaki HF	23.97	10.68	
Çift 4	Aksak müzik sırasındaki LF/HF	4.58	3.20	-57
	Oynak müzik sırasındaki LF/HF	4.98	3.68	
Çift 1	Aksak müzik sonrasındaki kalp hızı	80.50	7.67	-43
	Oynak müzik sonrasındaki kalp hızı	80.99	6.98	
Çift 2	Aksak müzik sonrasındaki LF	46.38	12.86	-25
	Oynak müzik sonrasındaki LF	46.87	10.80	
Çift 3	Aksak müzik sonrasındaki HF	24.78	9.79	-47
	Oynak müzik sonrasındaki HF	25.30	10.32	
Çift 4	Aksak müzik sonrasındaki LF/HF	4.52	3.40	.04
	Oynak müzik sonrasındaki LF/HF	4.49	2.98	

### 10/8'lik usulün "aksak semai" ve "fahte" türevlerini dinledikten sonra "hızlı" tempolarında sempatik ya da parasempatik aktivasyon düzeyleri arasında fark var mıdır?

Araştırmanın katılımcıların 10/8'lik usulün aksak semai ve fahte türevlerini hızlı tempoda dinlemeden önceki, dinleme sırasındaki ve dinledikten sonraki Kalp Hızı Değişkenliği göstergeleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bir dizi eşleştirilmiş gruplar için t-testi yapılmış ve sonuçlar toplu olarak Tablo 11'de sunulmuştur. Analiz sonucunda hızlı tempodaki aksak semai ve fahte usullerini dinlemeden önceki, dinleme sırasındaki ve dinledikten sonraki kalp hızı değişkenliği göstergeleri puanlarının farklılaşmadığı görülmüştür.

Tablo 11. Hızlı tempodaki aksak semai ve fahte usullerini dinlemeden önceki, dinleme sırasındaki ve dinledikten sonraki kalp hızı değişkenliği göstergelerinin karşılaştırılması

		Ort.	S	t(53)
Çift 1	Aksak semai müzik öncesindeki kalp hızı	79.06	6.07	.48
	Fahte müzik öncesindeki kalp hızı	78.82	5.97	

Çift 2	Aksak semai müzik öncesindeki LF	46.74	13.45	-1.79
	Fahte müzik öncesindeki LF	49.84	11.83	
Çift 3	Aksak semai müzik öncesindeki HF	23.73	10.44	.92
	Fahte müzik öncesindeki HF	22.74	10.04	
Çift 4	Aksak semai müzik öncesindeki LF/HF	4.08	2.23	.72
	Fahte müzik öncesindeki LF/HF	3.76	2.18	
Çift 1	Aksak semai müzik sırasındaki kalp hızı	80.06	6.67	1.38
	Fahte müzik sırasındaki kalp hızı	79.49	5.92	
Çift 2	Aksak semai müzik sırasındaki LF	48.87	13.92	.04
	Fahte müzik sırasındaki LF	48.79	12.84	
Çift 3	Aksak semai müzik sırasındaki HF	23.11	9.39	.03
	Fahte müzik sırasındaki HF	23.07	10.95	
Çift 4	Aksak semai müzik sırasındaki LF/HF	4.82	3.81	1.53
	Fahte müzik sırasındaki LF/HF	3.83	2.20	
Çift 1	Aksak semai müzik sonrasındaki kalp hızı	80.03	6.18	.73
	Fahte müzik sonrasındaki kalp hızı	79.74	6.26	
Çift 2	Aksak semai müzik sonrasındaki LF	46.83	14.58	-1.09
	Fahte müzik sonrasındaki LF	49.25	11.43	
Çift 3	Aksak semai müzik sonrasındaki HF	25.67	9.79	.72
	Fahte müzik sonrasındaki HF	24.67	9.76	
Çift 4	Aksak semai müzik sonrasındaki LF/HF	4.63	2.79	1.39
	Fahte müzik sonrasındaki LF/HF	3.94	2.73	

### 10/8'lik usulün "aksak semai" ve "fahte" türevlerini dinledikten sonra yavaş tempolarında sempatik ya da parasempatik aktivasyon düzeyleri arasında fark var mıdır?

Araştırmanın katılımcıların 10/8'lik usulün aksak semai ve fahte türevlerini yavaş tempoda dinlemeden önceki, dinleme sırasındaki ve dinledikten sonraki Kalp Hızı Değişkenliği göstergeleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bir dizi eşleştirilmiş gruplar için t-testi yapılmış ve sonuçlar toplu olarak Tablo 12'de sunulmuştur. Analiz sonucunda yavaş tempodaki fahte usulünü dinlemeden önceki LF puanının aksak semai usulünü dinlemeden önceki LF puanından yüksek olduğu; buna karşı yavaş tempodaki aksak semai usulünü dinlemeden önceki HF puanının fahte usulünü dinlemeden önceki HF puanından yüksek olduğu; aksak semai usulünün dinleme sırasındaki ve dinleme sonrasındaki LF/HF puanının fahte usulünü dinleme sırasındaki ve dinleme sonrasındaki LF/HF puanından yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 12. Yavaş tempodaki aksak semai ve fahte usullerini dinlemeden önceki, dinleme sırasındaki ve dinledikten sonraki kalp hızı değişkenliği göstergelerinin karşılaştırılması

		Ort.	S	t(53)
Çift 1	Aksak semai müzik öncesindeki kalp hızı	79.62	6.34	1.10
	Fahte müzik öncesindeki kalp hızı	79.08	6.29	
Çift 2	Aksak semai müzik öncesindeki LF	44.25	9.88	<b>-4.21***</b>

	Fahte müzik öncesindeki LF	51.47	12.01	
Çift 3	Aksak semai müzik öncesindeki HF	24.35	10.25	<b>2.54**</b>
	Fahte müzik öncesindeki HF	21.98	8.69	
Çift 4	Aksak semai müzik öncesindeki LF/HF	4.63	3.50	1.88
	Fahte müzik öncesindeki LF/HF	3.66	1.50	
Çift 1	Aksak semai müzik sırasındaki kalp hızı	80.03	6.41	1.23
	Fahte müzik sırasındaki kalp hızı	79.36	6.89	
Çift 2	Aksak semai müzik sırasındaki LF	49.29	12.28	-.26
	Fahte müzik sırasındaki LF	49.80	12.60	
Çift 3	Aksak semai müzik sırasındaki HF	23.29	10.06	.90
	Fahte müzik sırasındaki HF	22.23	9.55	
Çift 4	Aksak semai müzik sırasındaki LF/HF	6.06	5.51	<b>2.91**</b>
	Fahte müzik sırasındaki LF/HF	3.74	2.30	
Çift 1	Aksak semai müzik sonrasındaki kalp hızı	79.85	6.60	.57
	Fahte müzik sonrasındaki kalp hızı	79.54	6.82	
Çift 2	Aksak semai müzik sonrasındaki LF	48.10	11.21	-.29
	Fahte müzik sonrasındaki LF	48.70	11.97	
Çift 3	Aksak semai müzik sonrasındaki HF	25.01	10.83	.20
	Fahte müzik sonrasındaki HF	24.59	8.34	
Çift 4	Aksak semai müzik sonrasındaki LF/HF	5.25	3.88	<b>2.93**</b>
	Fahte müzik sonrasındaki LF/HF	3.53	1.60	

### Birbirlerine kıyasla usullerin "hızlı" tempolarını dinleme sırasındaki sempatik ya da parasempatik aktivasyon düzeyleri arasında fark var mıdır?

Araştırmada belirlenen usullerin hızlı tempoda dinleme sırasındaki KHD göstergelerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için her bir gösterge için ayrı ayrı olmak üzere bir dizi Tekrarlı ölçümler için ANOVA yapılmıştır. Aşağıda hızlı tempoda dinlenen usuller sırasındaki kalp hızı, LF, HF ve LF/HF göstergeleri için yapılan analiz sonuçları sırsıyla verilmiştir.

KHD göstergelerinden **kalp hızı** için yapılan Tekrarlı ölçümler için ANOVA analizi sonucunda öncelikle Mauchly Küresellik Testi Sonuçları incelenmiş; tekrarlı ölçüm değerlerinin küresellik varsayımının sağlanmadığı görülmüş ( $W = .05 p < .001$ ) ve küresellik varsayımının sağlanmaması durumunda epsilon değeri .75'den küçük olduğundan Greenhouse- Greisser düzeltmesi yapılarak F-değerleri rapor edilmiştir. Analiz sonucunda hızlı tempodaki usulleri dinleme sırasındaki kalp hızı ortalamalarının birbirinden farklılaşmadığı görülmüştür  $F(1.99, 105.47) = .83, p > .05$ . Hızlı tempodaki usulleri dinleme sırasındaki kalp hızı ortalamaları Tablo 13'de gösterilmiştir.

Tablo 13. Hızlı tempodaki usulleri dinleme sırasındaki kalp hızının karşılaştırılması

Değişkenler	Ort.	S
Devri hindi usulü kalp hızı	80.52	7.50
Devri turan usulü kalp hızı	80.77	7.22
Aksak usulü kalp hızı	80.62	7.66

Oynak usulü kalp hızı	81.20	6.66
Aksak semai kalp hızı	80.06	6.67
Fahte usulü kalp hızı	79.49	5.92

KHD göstergelerinden **LF** için yapılan Tekrarlı ölçümler için ANOVA analizi sonucunda öncelikle Mauchly Küresellik Testi Sonuçları incelenmiş; tekrarlı ölçüm değerlerinin küresellik varsayımının sağlandığı görülmüştür ( $W = .75$   $p > .05$ ). Analiz sonucunda hızlı tempodaki usulleri dinleme sırasındaki LF ortalamalarının birbirinden farklılaşmadığı görülmüştür  $F(5, 265) = 1.33$ ,  $p > .05$ . Hızlı tempodaki usulleri dinleme sırasındaki LF ortalamaları Tablo 14'de gösterilmiştir.

Tablo 14. Hızlı tempodaki usulleri dinleme sırasındaki LF karşılaştırılması

Değişkenler	Ort.	S
Devri hindi usulü LF	45.56	12.09
Devri turan usulü LF	44.71	14.48
Aksak usulü LF	47.39	11.60
Oynak usulü LF	46.66	12.50
Aksak semai LF	48.87	13.92
Fahte usulü LF	48.79	12.84

KHD göstergelerinden **HF** için yapılan Tekrarlı ölçümler için ANOVA analizi sonucunda öncelikle Mauchly Küresellik Testi Sonuçları incelenmiş; tekrarlı ölçüm değerlerinin küresellik varsayımının sağlanmadığı görülmüş ( $W = .46$   $p < .001$ ) ve küresellik varsayımının sağlanmaması durumunda epsilon değeri .75'den büyük olduğundan Huynh- Feldt düzeltmesi yapılarak F-değerleri rapor edilmiştir. Analiz sonucunda hızlı tempodaki usulleri dinleme sırasındaki HF ortalamalarının birbirinden farklılaşmadığı görülmüştür  $F(4.08, 216.37) = .49$ ,  $p > .05$ . Hızlı tempodaki usulleri dinleme sırasındaki HF ortalamaları Tablo 15'de gösterilmiştir.

Tablo 15. Hızlı tempodaki usulleri dinleme sırasındaki HF karşılaştırılması

Değişkenler	Ort.	S
Devri hindi usulü HF	22.63	10.28
Devri turan usulü HF	23.66	9.77
Aksak usulü HF	22.09	8.66
Oynak usulü HF	22.28	10.34
Aksak semai HF	23.11	9.39
Fahte usulü HF	23.07	10.95

KHD göstergelerinden **LF/HF** için yapılan Tekrarlı ölçümler için ANOVA analizi sonucunda öncelikle Mauchly Küresellik Testi Sonuçları incelenmiş; tekrarlı ölçüm değerlerinin küresellik varsayımının sağlanmadığı görülmüş ( $W = .50$   $p < .001$ ) ve küresellik varsayımının sağlanmaması durumunda epsilon değeri .75'den büyük olduğundan Huynh- Feldt düzeltmesi yapılarak F-değerleri rapor edilmiştir. Analiz



sonucunda hızlı tempodaki usulleri dinleme sırasındaki LF/HF ortalamalarının birbirinden farklılaşmadığı görülmüştür  $F(4.41, 233.89) = .74, p > .05$ . Hızlı tempodaki usulleri dinleme sırasındaki LF/HF ortalamaları Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Hızlı tempodaki usulleri dinleme sırasındaki LF/HF karşılaştırılması

Değişkenler	Ort.	S
Devri hindi usulü LF/HF	4.70	3.37
Devri turan usulü LF/HF	5.11	3.38
Aksak usulü LF/HF	4.40	3.28
Oynak usulü LF/HF	4.61	5.14
Aksak semai LF/HF	4.82	3.81
Fahte usulü LF/HF	3.83	2.20

### Birbirlerine kıyasla usullerin "yavaş" tempolarını dinleme sırasındaki sempatik ya da parasempatik sinir sistemlerinin aktivasyon düzeyleri arasında fark var mıdır?

Araştırmada belirlenen usullerin yavaş tempoda dinleme sırasındaki KHD göstergelerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için her bir gösterge için ayrı ayrı olmak üzere bir dizi Tekrarlı ölçümler için ANOVA yapılmıştır. Aşağıda yavaş tempoda dinlenen usuller sırasındaki kalp hızı, LF, HF ve LF/HF göstergeleri için yapılan analiz sonuçları sırasıyla verilmiştir.

KHD göstergelerinden **kalp hızı** için yapılan Tekrarlı ölçümler için ANOVA analizi sonucunda öncelikle Mauchly Küresellik Testi Sonuçları incelenmiş; tekrarlı ölçüm değerlerinin küresellik varsayımının sağlanmadığı görülmüş ( $W = .04, p < .001$ ) ve küresellik varsayımının sağlanmaması durumunda epsilon değeri .75'den küçük olduğundan Greenhouse- Geisser düzeltmesi yapılarak F-değeri rapor edilmiştir. Analiz sonucunda yavaş tempodaki usulleri dinleme sırasındaki kalp hızı ortalamalarının birbirinden farklılaşmadığı görülmüştür  $F(1.83, 97.06) = 1.20, p > .05$ . Yavaş tempodaki usulleri dinleme sırasındaki kalp hızı ortalamaları Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. Yavaş tempodaki usulleri dinleme sırasındaki kalp hızının karşılaştırılması

Değişkenler	Ort.	S
Devri hindi usulü kalp hızı	81.44	8.01
Devri turan usulü kalp hızı	79.95	7.47
Aksak usulü kalp hızı	80.40	7.66
Oynak usulü kalp hızı	80.98	7.02
Aksak semai kalp hızı	80.03	6.41
Fahte usulü kalp hızı	79.36	6.89

KHD göstergelerinden **LF** için yapılan Tekrarlı ölçümler için ANOVA analizi sonucunda öncelikle Mauchly Küresellik Testi Sonuçları incelenmiş; tekrarlı ölçüm değerlerinin küresellik varsayımının sağlandığı görülmüştür ( $W = .68, p > .05$ ). Analiz sonucunda yavaş tempodaki usulleri dinleme

sirasındaki LF ortalamalarının birbirinden farklılaştığı görülmüştür  $F(5, 265) = 3.04, p < .01, \eta^2 = .05$ . Yavaş tempodaki usulleri dinleme sırasındaki LF ortalamaları Tablo 18'de gösterilmiştir. Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin katılımcıların LF puanları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğunu göstermektedir. Eta - kare ( $\eta^2$ ) değerine bakıldığında ise farklı usulleri dinlemenin LF puanlardaki değişkenliğin %5'ini açıkladığı görülmektedir. Farklı usullerin LF puan ortalamaları arasındaki bu farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda devri hindi usulünü dinleme sırasındaki LF puanının aksak usulü, aksak semai usulü ve fahte usulünü dinleme sırasındaki LF puanından düşük olduğu bulunmuştur  $p < .01$ .

Tablo 18. Yavaş tempodaki usulleri dinleme sırasındaki LF karşılaştırılması

Değişkenler	Ort.	S
Devri hindi usulü LF	43.94	13.84
Devri turan usulü LF	46.53	13.13
Aksak usulü LF	48.88	10.69
Oynak usulü LF	46.06	12.12
Aksak semai LF	49.29	12.28
Fahte usulü LF	49.80	12.60

KHD göstergelerinden **HF** için yapılan Tekrarlı ölçümler için ANOVA analizi sonucunda öncelikle Mauchly Küresellik Testi Sonuçları incelenmiş; tekrarlı ölçüm değerlerinin küresellik varsayımının sağlanmadığı görülmüş ( $W = .47, p < .001$ ) ve küresellik varsayımının sağlanmaması durumunda epsilon değeri .75'den büyük olduğundan Huynh- Feldt düzeltmesi yapılarak F-değeri rapor edilmiştir. Analiz sonucunda yavaş tempodaki usulleri dinleme sırasındaki HF ortalamalarının birbirinden farklılaşmadığı görülmüştür  $F(4.11, 217.68) = .91, p > .05$ . Yavaş tempodaki usulleri dinleme sırasındaki HF ortalamaları Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19. Yavaş tempodaki usulleri dinleme sırasındaki HF karşılaştırılması

Değişkenler	Ort.	S
Devri Hindi usulü HF	22.78	10.72
Devri turan usulü HF	24.10	12.08
Aksak usulü HF	22.49	8.73
Oynak usulü HF	23.97	10.68
Aksak semai HF	23.29	10.06
Fahte usulü HF	22.23	9.55

KHD göstergelerinden **LF/HF** için yapılan Tekrarlı ölçümler için ANOVA analizi sonucunda öncelikle Mauchly Küresellik Testi Sonuçları incelenmiş; tekrarlı ölçüm değerlerinin küresellik varsayımının sağlanmadığı görülmüş ( $W = .53, p < .001$ ) ve küresellik varsayımının sağlanmaması durumunda epsilon değeri .75'den büyük olduğundan Huynh- Feldt düzeltmesi yapılarak F-değeri rapor edilmiştir. Analiz sonucunda yavaş tempodaki usulleri dinleme sırasındaki LF/HF ortalamalarının birbirinden

farklılaşmadığı görülmüştür  $F(4.30, 223.65) = 2.21, p > .05$ . Yavaş tempodaki usulleri dinleme sırasındaki LF/HF ortalamaları Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20. Yavaş tempodaki usulleri dinleme sırasındaki LF/HF karşılaştırılması

Değişkenler	Ort.	S
Devri Hindi usulü LF/HF	4.70	3.37
Devri turan usulü LF/HF	5.11	3.38
Aksak usulü LF/HF	4.40	3.28
Oynak usulü LF/HF	4.61	5.14
Aksak semai LF/HF	4.82	3.81
Fahte usulü LF/HF	3.83	2.20

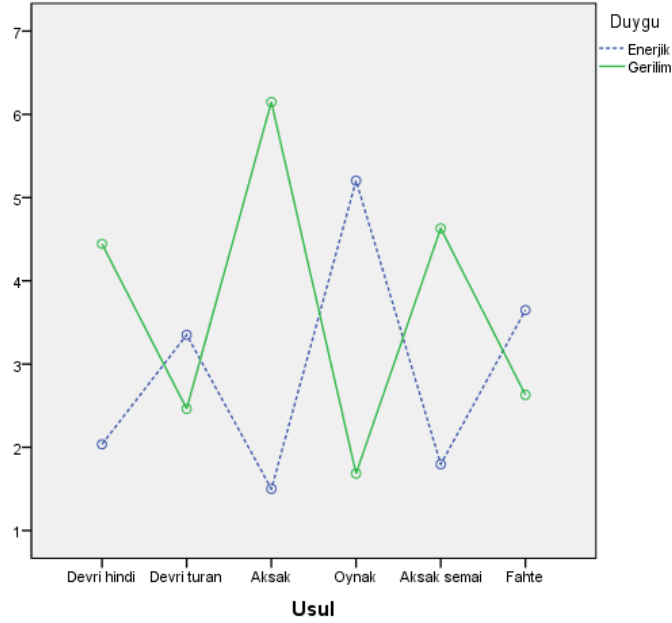
### Birbirlerine kıyasla usullerin “hızlı” tempolarını dinledikten sonra enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında fark var mıdır?

Araştırmada belirlenen usullerin hızlı tempoda dinlendikten sonra katılımcıların enerjik ve gerilimli hissetme düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için 6 (usul) X 2 (duygu) Tekrarlı ölçümler için ANOVA yapılmıştır. Analiz öncesinde Mauchly Küresellik Testi Sonuçları incelenmiş; tekrarlı ölçüm değerlerinin küresellik varsayımının sağlanmadığı görülmüş ( $W_{usul} = .48, p < .001$ ;  $W_{usul \times duygu} = .07, p < .001$ ) ve küresellik varsayımının sağlanmaması durumunda epsilon değeri .75’den küçük olduğundan Greenhouse- Geisser düzeltmesi; büyük olduğu durumda Huynh- Feldt düzeltmesi yapılarak F-değerleri rapor edilmiştir. Hızlı tempo için yapılan analiz sonucunda usul türü [ $F(4.41, 223.67) = 14.56, p < .001, \eta_p^2 = .22$ ] ve duygu [ $F(1, 53) = 173.04, p < .001, \eta_p^2 = .78$ ] temel etkisinin ve usul X duygu etkileşim etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür [ $F(2.10, 111.45) = 124.15, p < .001, \eta_p^2 = .70$ ]. Temel etkinin kaynağını belirlemek için yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma sonucunda duygu türünden bağımsız olarak katılımcıların hızlı tempoda dinledikleri aksak usulün (Ort. = 3.82), devri hindi (Ort. = 3.24), devri turan (Ort. = 2.91), oynak (Ort. = 3.44), aksak semai (Ort. = 3.21) ve fahte (Ort. = 3.14) usullerinden yüksek rapor edildiği; devri turan usulünün ise oynak usulünden düşük rapor edildiği görülmüştür ( $p < .001$ ). Hızlı tempoda dinlenen usullerden bağımsız olarak katılımcıların gerilim puanlarının (Ort. = 3.67) enerjilik puanlarından (Ort. = 2.92) yüksek olduğu görülmüştür ( $p < .001$ ). Usul X duygu ortak etkisini gösteren ortalama değerler Tablo 21’de; çizgi grafiği Şekil 1’de sunulmuştur. Sonuçta hızlı tempoda devri hindi, aksak ve aksak semai usullerini dinledikten sonra hissedilen gerilim puanının enerjilik puanından yüksek olduğu; buna karşı hızlı tempoda devri turan, oynak ve fahte usullerini dinledikten sonra hissedilen enerjilik puanının gerilim puanından yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 21. Hızlı tempodaki usullerin enerjilik ve gerilime göre ortalama değerleri

Usul	Duygu	Ortalama	Standart Hata
Devri Hindi	Enerjik	2.04	0.19
	Gerilim	4.44	0.16
Devri turan	Enerjik	3.35	0.17
	Gerilim	2.46	0.17
Aksak	Enerjik	1.50	0.14

	Gerilim	6.15	0.18
Oynak	Enerjik	5.20	0.22
	Gerilim	1.69	0.16
Aksak Semai	Enerjik	1.80	0.14
	Gerilim	4.63	0.14
Fahte	Enerjik	3.65	0.12
	Gerilim	2.63	0.15



Şekil 1. Hızlı tempo usul ve duygu ortak etkisi

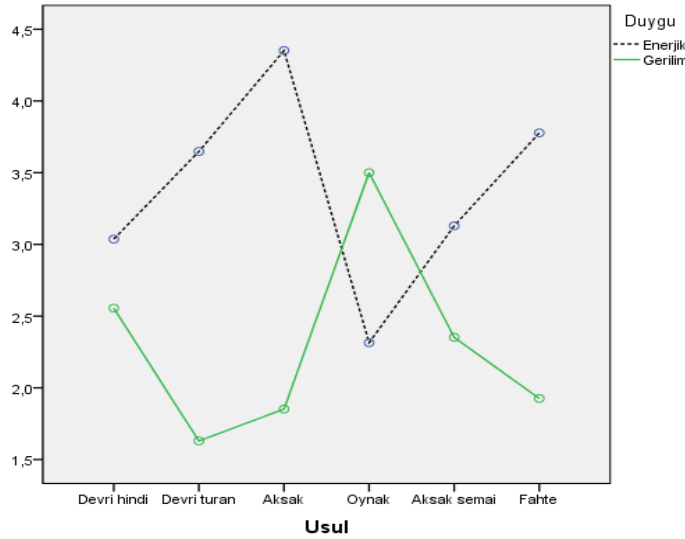
### Birbirlerine kıyasla, usullerin “yavaş” tempolarını dinledikten sonra enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında fark var mıdır?

Araştırmada belirlenen usullerin yavaş tempoda dinlendikten sonra katılımcıların enerjik ve gerilimli hissetme düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için 6 (usul) X 2 (duygu) Tekrarlı ölçümler için ANOVA yapılmıştır. Analiz öncesinde Mauchly Küresellik Testi Sonuçları incelenmiş; tekrarlı ölçüm değerlerinin küresellik varsayımının usul için sağlandığı; usulXduygu ortak etkisi için sağlanmadığı görülmüş ( $W_{usul} = .67 p > .05$ ;  $W_{usul \times duygu} = .21 p < .001$ ) ve küresellik varsayımının sağlanmaması durumunda epsilon değeri .75'den küçük olduğundan Greenhouse- Greisser düzeltmesi yapılarak F-değeri rapor edilmiştir. Yavaş tempo için yapılan analiz sonucunda usul türü [ $F(5, 265) = 3.01, p < .01, \eta_p^2 = .05$ ] ve duygu [ $F(1, 53) = 130.14, p < .001, \eta_p^2 = .71$ ] temel etkisinin ve usul X duygu etkileşim etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür [ $F(3.11, 165.22) = 26.28, p < .001, \eta_p^2 = .33$ ]. Temel etkinin kaynağını belirlemek için yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma sonucunda duygu türünden bağımsız olarak katılımcıların yavaş tempoda dinledikleri aksak usulün (Ort. = 3.10), devri turan (Ort. = 2.64) usulünden yüksek rapor edildiği görülmüştür ( $p < .001$ ). Yavaş tempoda dinlenen usullerden bağımsız olarak katılımcıların enerjilik puanlarının (Ort. = 3.38) gerilim puanlarından (Ort. = 2.30) yüksek olduğu görülmüştür ( $p < .001$ ). Usul X duygu ortak etkisini gösteren ortalama değerler Tablo 22'de; çizgi grafiği Şekil 2'de sunulmuştur. Sonuçta yavaş tempoda devri hindi, devri turan, aksak, aksak semai ve

fahte usullerini dinledikten sonra hissedilen enerjiklik puanlarının gerilim puanlarından yüksek olduğu; buna karşı yavaş tempoda oynak usulü dinledikten sonra hissedilen gerilim puanının enerjiklik puanından yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 22. Yavaş tempodaki usullerin enerjiklik ve gerilime göre ortalama değerleri

Usul	Duygu	Ortalama	Standart Hata
Devri Hindi	Enerjik	3.04	0.15
	Gerilim	2.56	0.21
Devri turan	Enerjik	3.65	0.23
	Gerilim	1.63	0.12
Aksak	Enerjik	4.35	0.18
	Gerilim	1.85	0.16
Oynak	Enerjik	2.31	0.17
	Gerilim	3.50	0.20
Aksak Semai	Enerjik	3.13	0.13
	Gerilim	2.35	0.15
Fahte	Enerjik	3.78	0.18
	Gerilim	1.93	0.12



Şekil 1. Yavaş tempo usul ve duygu ortak etkisi

Araştırmadaki bulgular Thayer'ın (1989) geliştirdiği duygu modelindeki boyutlara göre değerlendirilmiştir. Buna göre Thayer iki temel uyarılma boyutundan bahsetmektedir: enerjik uyarılma ve gerilimli uyarılma. Duygu, değer (haz ve hoşnutsuzluk) ve uyarılma (etkinleşme ve etkisizleşme) olarak birbirini kesen iki ana eksenden oluşmaktadır. Bu çok boyutlu aktivasyon modeline göre değer, enerjik uyarılma ve gerilimli uyarılmanın kombinasyonları olarak açıklanabilir.

7/8'lik usulün "devri hindi" ve "devri turan" türlerinin "**hızlı**" tempodaki türevini dinledikten sonra enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında farklılaşma görülmüştür. Analiz sonuçlarında devri turan usulünün, devri hindi usulüne göre daha fazla enerji yarattığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte

gerilimli hissetme düzeyinin devri hindi usulünde, daha yüksek olduğu görülmüştür. Thayer'in modeli düşünüldüğünde iki usül formu da enerjik ve gerilimli uyarılma yaratmıştır. Devri hindi usulünün yapısı 3+2+2'dir. Burada ilk grubun üçlü olması, sekizlik notalardan oluşması ve art arda seslendirilmeleri, yani algılama sürecinde belirli vuruşların üst üste daha sık duyulması teorik olarak usulün uyarıcı özelliğini arttırmaktadır denebilir. Ancak psikolojik değerlendirmelerde devri hindi usulünün enerjik hissetme düzeyini artırması beklenirken devri turan usulünün daha fazla enerji yaratması beklenmedik bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Anlaşılan hızlı tempoda dörtlük birim vuruşla temsil edilen devri turan' da daha az vuruşun duyulması sekizlik nota vuruşları ile temsil edilen ve daha fazla vuruş sayısının duyulduğu devri hindi' ye göre daha olumlu değerlendirilmiş yani enerjik hissetmeyle ilişkilendirilmiştir.

Benzer şekilde devri turan usulünün gerilimli hissetme düzeyini artırmasını beklenirken devri hindi usulünün daha fazla gerilim yaratması bu iki farklı 7/8'lik formun temsil edildiği birim vuruş değerine bağlanabilir. Devri turan usulü dörtlük ve noktalı dörtlük nota vuruşlarıyla temsil edilirken devri hindi sekizlik nota vuruşlarıyla temsil edilmektedir. Bu noktada sekizlik nota vuruşlarıyla temsil edilen devri hindi usulünde vuruş sayısının daha fazla olduğu açıktır. Ve bu durum daha fazla uyarılma yaratmıştır ancak uyarılma düzeylerinde birisi enerjik hissedilirken diğerinde daha fazla gerilim hissedilmiştir.

7/8'lik usulün "devri hindi" ve "devri turan" türlerinin "**yavaş**" tempodaki türevini dinledikten sonra enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında da farklılaşma görülmüştür. Hızlı tempodaki dinlenen örneklerden sonra ortaya çıkan bulgular gibi yavaş tempodaki örneklerde de devri turan usulünün, devri hindi usulüne göre daha fazla enerji yarattığı görülmüştür. Gerilimli hissetme düzeyleri açısından bakıldığında hızlı türevine benzer şekilde devri hindi usulünün daha fazla gerilim yarattığı anlaşılmıştır.

Hızlı tempodaki türevinde olduğu gibi yavaş türevinde de dörtlük ve noktalı dörtlük nota vuruşlarıyla temsil edilmesi hem enerjik hissetme hem de gerilimli hissetme düzeyinde katılımcılar tarafından olumlu değerlendirilmiştir. Anlaşılan 7/8'lik usul için vuruş sayılarından kaynaklanan, daha az uyarın alınması iki duygu durumu içinde olumlu sonuçlar vermiştir.

Psikolojik ölçümler sonucunda 7/8'lik usulün hızlı ve yavaş türevleri arasında elde edilen bulgularda tutarlılık gözlenmiştir.

9/8'lik usulün "aksak" ve "oynak" türlerinin "**hızlı**" tempodaki türevini dinledikten sonra enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında farklılaşma görülmüştür. Analiz sonucunda oynak usulünün, aksak usulüne göre daha fazla enerji yarattığı bulgusuna ulaşılmıştır. Oynak usulü üçlü grubu başta gelmekle birlikte sekizlik notalardan oluşmaktadır. Devamındaki ikili gruplar dörtlük notalar ile seslendirilmektedir. Algılama sürecinde vuruşların üst üste sıklıkla duyulması 7/8'lik usulde olduğu gibi bu usulde de sonuçları etkileyen faktör olmuştur. Daha az uyarın alınması katılımcılar tarafından enerjik hissetme düzeyinde olumlu değerlendirilmiştir.

Aksak usulünün gerilimli hissetme düzeyi, oynak usulüne göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Aslında oynak usulü ile aksak usulünün, dörtlük ve sekizlik nota vuruş sayıları eşittir. Ancak oynak usulünde dörtlük notalarla temsil edilen vuruşlar ikili gruplarla art arda sıralanmıştır. Buna karşı aksak usulünde sekizlik notalarla temsil edilen vuruşlar grupların aralarında yer almaktadır. Bu durum usulün daha yoğun duyulmasına sebep olmaktadır. Daha önce belirtildiği gibi daha yoğun uyarın alınması psikolojik ölçümler açısından katılımcılar tarafından olumsuz karşılanmıştır. Elde edilen bulgulardan

anlaşılacağı üzere sonuçlar 7/8'lik usulde olduğu gibi 9/8'lik usullerin hızlı türevleri arasında tutarlılık göstermektedir.

9/8'lik usulün “aksak” ve “oynak” türlerinin **"yavaş"** tempodaki türevini dinledikten sonra enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında farklılaşma görölmüştür. Analiz sonucunda “hızlı” türevinin sonuçlarının tersine aksak usulünün enerjilik puanının oynak usulüne göre daha yüksek olduğu görölmüştür. Bu sonuca paralel olarak oynak usulünün aksak usulüne göre gerilimli hissetme puanı yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bulguların hızlı türevinin aksine çıkmasında yine vuruşların sıklığı ve art arda sıralanmasının sebep olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Oynak usulünün dörtlük notalarla temsil edilen vuruşlarla seslendirilmesindeki gecikme bu kez gerilimli hissetme düzeyini artıran etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bulgulara paralel olarak aksak usulündeki sekizlik notalarla temsil edilen vuruşların, dörtlük notaların aralarında duyulması sebebiyle daha fazla enerji yarattığı düşünölmektedir.

10/8'lik usulün “aksak semai” ve “leng-fahte” türlerinin **"hızlı"** tempodaki türevini dinledikten sonra enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında farklılaşma görölmüştür. Analiz sonuçlarında leng-fahte usulünün, aksak semai usulüne göre daha enerjik hissedildiği sonucuna ulaşılmıştır. Leng-fahte usulünün vuruşları; ilk ikilisi dörtlük nota ve üçlüsü noktalı dörtlük şeklindedir. Bu durum yine aksak semai usulüne kıyasla uyararı daha az yoğunlukta duyurmaktadır. Uyararı vuruş sıklığının daha az olması enerjik hissetme seviyesinde olumlu yönde etkili olduğunu bir kez daha göstermiştir.

Gerilimli hissetme düzeylerinde ise aksak semai usulünün leng-fahte usulüne göre daha yüksek olduğu görölmüştür. şimdiye kadar elde edilen bulgulara paralel olarak uyararı yoğunluğu ve vuruş sıklığı aksak semai usulünün hızlı türevinde de gerilimli hissetme düzeyini artırması yönünde etkili olduğunu göstermiştir.

10/8'lik usulün “aksak semai” ve “leng-fahte” türlerinin **"yavaş"** tempodaki türevini dinledikten sonra enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında farklılaşma görölmüştür. Usullerin hızlı türevlerinde olduğu gibi yavaş türevlerinde de leng-fahte usulünün enerjik hissetme düzeyi aksak semai usulüne göre daha yüksek olduğu görölmüştür. Yine hızlı türevine benzer şekilde gerilimli hissetme düzeyleri, aksak semai usulünün fahte usulüne göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aksak semai ve fahte usullerinin “yavaş ve hızlı” tempolardaki türevleri aralarındaki sonuçların oldukça tutarlı olduğu gözlenmiştir.

Psikolojik ölçümlerde elde edilen bulgulara göre, usulün ikili ve üçlü gruplarının yeri ve sıralanmasının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra ikili ve üçlü grupların sekizlik, dörtlük veya noktalı dörtlük notalarla seslendirilmesi sonuçları etkileyen güçlü bir etken olarak görölmüştür. şimdiye kadar ele alınan bulgular arasında istikrarlı bir şekilde tutarlılık gözlenmiştir.

7/8'lik “devri hindi” usulünün **"hızlı ve yavaş"** tempolardaki türevlerini dinledikten sonra enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında farklılaşma görölmüştür. Devri hindi usulünün yavaş türevini dinledikten sonraki enerjik hissetme düzeyinin yüksek olduğu görölmüştür. Ritimde temsil edilen vuruş sayıları ve ikili- üçlü grupların sıralamaları aynı olsa dahi yavaş tempoda uyararı yoğunluğunun daha az olduğu açıktır. Daha önceki elde edilen sonuçlara paralel olarak vuruş sıklığının daha az olması enerjik hissetme düzeyinde olumlu yönde etkili olduğu görölmüştür.

Bu sonuca paralel olarak devri hindi usulünün hızlı türevini dinledikten sonra, yavaş türevine kıyasla daha fazla gerilim hissi yarattığı görülmüştür. Bu durumda vuruşların sıklıkla duyulmasının gerilimli hissetme seviyesinde artışı etkileyen faktör olduğunu bir kez daha doğrulamaktadır.

7/8'lik “devri turan” usulünün “**hızlı ve yavaş**” tempolardaki türevlerini dinledikten sonra gerilimli hissetme düzeyleri arasında farklılaşma görülmüştür. Hızlı türevini dinledikten sonraki hissedilen gerilimli hissetme düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu vuruş sıklığının gerilim seviyesini artırdığını desteklemektedir. Ancak analiz sonucunda enerjik hissetme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı gözlenmiştir. Genel yapısı gereği vuruşları dörtlük ve noktalı dörtlüklerden oluşması sebebiyle tempo farkı olsa da daha az yoğun olduğu açıktır. Birim vuruşların hem yavaş hem de hızlı tempolarda diğer usullere kıyasla daha az olması anlamlı derecede farklılaşma olmamasına sebep olarak gösterilebilir.

9/8'lik “oynak” usulünün “**hızlı ve yavaş**” tempolardaki türevlerini dinledikten sonra enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında farklılaşma görülmüştür. Oynak usulünün hızlı tempodaki türevi enerjik hissetme düzeyini daha fazla artırmıştır. Bu sonuca paralel olarak oynak usulünün yavaş tempodaki türevinin gerilimli hissetme düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Enerji ve gerilimli hissetmenin ikisinin birden yüksek olması dikkat çekicidir. Bu duruma “gerilimli enerji” duygu durumu ile tanımlamak doğru olacaktır. Bu bulgu ile ilk kez birim vuruşların daha yoğun gelmesine rağmen enerjik hissetme seviyesinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum tutarlı bir bilgi olarak görülmemektedir. Ancak 9/8'lik usulün hızlı türevleri ülkemizde dans ve eğlence müziklerinde sıklıkla kullanılmaktadır. Bu ritim ve melodilere uzun süre maruz kalmak katılımcıların enerjik ya da pozitif değerlendirmelerinde olumlu bir etken olabilir.

9/8'lik “aksak” usulünün “**hızlı ve yavaş**” tempolardaki türevlerini dinledikten sonra enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında farklılaşma görülmüştür. Analiz sonucunda aksak usulünün yavaş tempoda dinlenen türevinin, hızlı tempodaki türevini dinledikten sonraki enerjik hissetme düzeyine göre yüksek olduğu gözlenmiştir. 9/8'lik usulün karakteristik yapısı gereği dinleyicilerde enerji hissi yaratmaktadır. Bununla birlikte hızlı tempolarda daha fazla enerji hissi yaratması beklenirken yavaş tempolarda daha fazla enerji hissi yaratması beklenmedik bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu bulgulara paralel olarak hızlı tempoda dinlenen aksak usulünün gerilimli hissetme düzeyinin yavaş tempodaki türevine kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hem enerji hem de gerilimli hissetme düzeylerinde elde edilen bulguları yine vuruş yoğunluğu ile açıklamak doğru olacaktır.

10/8'lik “aksak semai” usulünün “**hızlı ve yavaş**” tempolardaki türevlerini dinledikten sonra enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında farklılaşma görülmüştür. Analiz sonucunda aksak semai usulünün yavaş tempoda dinlenen türevinin, hızlı tempoda dinlenen türevine göre enerjik hissetme düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Yine bu sonuçlara paralel olarak hızlı tempodaki dinlenen aksak semai usulü yavaş tempodaki türevine göre daha gerilimli hissettirmiştir. Usulün yavaş türevinin hızlı türevine kıyasla daha enerjik hissedilmesi ve hızlı türevinin daha gerilimli hissettirmesi sonucu oldukça dikkat çekicidir. Usul yapısı dörtlük nota ve sekizlik notlardan oluşmaktadır. Özellikle ilk grupta yer alan üçlünün son vuruşu sekizlik nota ile seslendirildiği için katılımcılara daha yoğun vuruş sayısı olduğu hissi uyandırmaktadır. Vuruş yoğunluğundan kaynaklanan bu durum ile çıkan sonuçlarda tutarlılığın devam ettiği görülmüştür.



10/8'lik "leng-fahte" usulünün "**hızlı ve yavaş**" tempolardaki türevlerini dinledikten sonra gerilimli hissetme düzeyleri arasında farklılaşma görülmüştür. Fahte usulünün hızlı ve yavaş tempolardaki türevlerini dinledikten sonraki enerjik hissetme düzeyleri arasında belirgin bir fark gözlenmemiştir. Usulün hızlı türevini dinledikten sonraki gerilimli hissetme düzeyi yavaş türevine kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Şimdiye kadar değerlendirilen psikolojik ölçümleme sonuçlarına göre elde edilen bu bulgu tutarlı bir sonuç olarak görülmemektedir. Ancak usulün yapısı gereği ikinci vuruşuna noktalı dörtlük nota denk gelmektedir. Hızlı tempoda dinlenen usulün akıcılığını sekteye uğratan bu vuruş sebebiyle gerilimli hissetme düzeyinin yüksek olduğu düşünülmektedir.

Yukarıdaki psikolojik değerlendirme bulgularından sonra fizyolojik ölçüm bulgularını vermek yerinde olacaktır. 7/8'lik usulün "devri hindi" ve "devri turan" türlerinin "**hızlı**" tempolardaki türevlerini dinledikten sonra katılımcıların sempatik ve parasempatik sistem aktivasyon düzeyleri arasında (KHD göstergeleri açısından) usulü dinlemeden önce, dinleme sırasında ve dinleme sonrasında farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonucunda bulgulara göre LF, HF ve LF/HF oranlarında değişiklik olmaması 7/8'lik "devri hindi" ve "devri turan" usulünün hızlı tempolardaki türevlerinin sempatik ya da parasempatik sistemin aktivasyon düzeyleri arasında herhangi bir farklılaşma yaratmadığını göstermektedir.

Ancak 7/8'lik usulün "devri hindi" ve "devri turan" türlerinin "**yavaş**" tempolardaki türevlerini dinledikten sonra katılımcıların sempatik ve parasempatik sistem aktivasyon düzeyleri arasında farklılaşma gözlenmiştir. Devri turan usulünde LF puanının yüksek olması yavaş türevinin sempatik sinir sistemini aktivelediğini göstermektedir. Bununla birlikte analiz sonucunda yavaş tempodaki "devri turan" usulünü dinlemeden önceki LF puanının "devri hindi" usulünü dinlemeden önceki LF puanından yüksek olduğu; "devri hindi" usulü dinleme sırasındaki kalp hızı puanının "devri turan" usulünü dinleme sırasındaki kalp hızı puanından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çekimlerde devri hindi usulü ilk dinlenen kayıt olmuştur. Deneyin bu aşamasında devri hindi'nin uyarıcı etkisinin bir taşma etkisi yarattığı düşünülebilir. Diğer yandan devri hindi usulü çekimi öncesi kalp hızı ya da nabız değerlerinin yüksek çıkmasının, deneye başlarken katılımcıların nasıl bir deney süreci geçireceklerini tahmin edememeleriyle ilgili bir heyecanlanma durumdan kaynaklandığı söylenebilir. Zira ilk çekimlerde katılımcılar arasında nasıl bir deneye katılacaklarına dair meraklı soru soranların sayısı hiç de az değildir.

9/8'lik usulün "aksak" ve "oynak" türlerinin "**hızlı**" tempolardaki türevlerini dinledikten sonra katılımcıların sempatik ve parasempatik sistemlerinin aktivasyon düzeyleri arasında, KHD göstergeleri açısından usulü dinlemeden önce, dinleme sırasında ve dinleme sonrasında farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer şekilde 9/8'lik usulün "aksak" ve "oynak" türlerinin "**yavaş**" tempolardaki türevlerini dinledikten sonra da katılımcıların sempatik ve parasempatik sistemlerinin aktivasyon düzeyleri arasında, KHD göstergeleri açısından usulü dinlemeden önce, dinleme sırasında ve dinleme sonrasında farklılaşma olmadığı gözlemlenmiştir. Psikolojik ölçümlerde "oynak" türü daha fazla enerjik hissiyatı oluştursa da fizyolojik ölçümlere bunun yansımaması ilginç bir sonuçtur.

10/8'lik usulün "aksak semai" ve "leng-fahte" türlerinin "**hızlı**" tempolardaki türevlerini dinledikten sonra katılımcıların sempatik ve parasempatik sistemlerinin aktivasyon düzeyleri arasında, KHD göstergeleri açısından usulü dinlemeden önce, dinleme sırasında ve dinleme sonrasında farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

10/8'lik usulün "aksak semai" (3+2+2+3) ve "leng-fahte" (2+3+3+2) türlerinin "yavaş" tempolardaki türevlerini dinledikten sonra katılımcıların sempatik ve parasempatik sistemlerinin aktivasyon düzeyleri arasında farklılaşma gözlenmiştir. KHD göstergeleri açısından yavaş tempodaki fahte usulünü dinlemeden önceki LF puanının aksak semai usulünü dinlemeden önceki LF puanından yüksek olduğu; buna karşı yavaş tempodaki aksak semai usulünü dinlemeden önceki HF puanının fahte usulünü dinlemeden önceki HF puanından yüksek olduğu; aksak semai usulünün dinleme sırasındaki ve dinleme sonrasındaki LF/HF puanının fahte usulünü dinleme sırasındaki ve dinleme sonrasındaki LF/HF puanından yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre 10/8'lik "aksak semai" usulünün yavaş tempolardaki türevlerinin dinleme öncesi LF değerinin dinleme sırasındaki LF değerine göre azaldığı gözlenmiştir. Bu bulgular sempatik sistem azalırken sempatovagal dengenin parasempatik sistem lehine arttığını göstermektedir. Dolayısıyla uyarının parasempatik sistemi artırarak değil sempatik sistemi azaltarak bir etki sağladığı düşünülebilir. Aksak semai usulünün psikolojik ölçümlerinde katılımcılar gerilimli hissetme düzeyinin arttığını belirtmişlerdir. Ancak fizyolojik ölçümler bunun tersine bir hareketle gerilim düzeyinin azalarak rahatlama hissinin arttığını göstermektedir. Burada yine aksak semai ve leng-fahte türevlerini oluşturan vuruş gruplanma yapısı psikolojik değerlendirmeyi etkilemiş görünmektedir.

Usüller aynı zamanda (hızlı ve yavaş tempolarda) birbirleri arasında karşılaştırılmıştır. Araştırmada kullanılan usullerin "hızlı" tempodaki türevlerini dinleme sırasındaki KHD göstergelerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için her bir gösterge için ayrı ayrı olmak üzere bir dizi tekrarlı ölçümler için ANOVA yapılmıştır. KHD göstergeleri için yapılan ANOVA analizi Mauchly Küresellik Testi Sonuçları incelenmiş, varsayım değerlerinin altında olduğu için Greenhouse- Greisser düzeltmesi yapılarak F-değerleri rapor edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda usullerin "hızlı" tempolardaki türevlerini dinleme sırasında kalp hızı değişkenlerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada kullanılan usullerin "yavaş" tempodaki türevlerini dinleme sırasındaki KHD göstergelerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için "hızlı" türevlerini incelerken kullanılan yöntemler kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda usullerin "yavaş" tempolardaki türevlerini dinleme sırasındaki kalp hızı değişkenlerinin farklılaşmadığı gözlemlenmiştir.

Araştırmada kullanılan usullerin "hızlı" tempodaki türevlerini dinledikten sonraki enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için ANOVA yapılmıştır. Mauchly Küresellik testi sonuçlarını sağlamadığı görülmüştür. Varsayımın sağlanmaması durumunda değer küçük olduğunda Greenhouse- Greisser düzeltmesi, değer büyük olduğunda ise Huynh- Feldt düzeltmesi yapılarak rapor edilmiştir. Analizler sonucunda usullerin "hızlı" tempodaki türevlerinin "devri hindi", "aksak" ve "aksak semai" türlerini dinledikten sonra hissedilen gerilimli hissetme düzeylerinin enerjik hissetme düzeyine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Burada hızlı tempolarda vuruş sayısının fazla hissediliği örneklerin tamamında uyarın etkisinin daha fazla olduğu açıktır. Benzer şekilde usullerin "hızlı" tempodaki türevlerinden "devri turan", "oynak" ve "leng-fahte" türlerinin enerjik hissetme düzeylerinin gerilimli hissetme düzeyine kıyasla yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu noktada ise hızlı tempolarda vuruş sayısının daha az hissedilmesi usulün enerjik olarak değerlendirilmesinde temel etken görünümündedir. Yani iki bulgu birbirini doğrular niteliktedir.

Araştırmada kullanılan usullerin "yavaş" tempodaki türevlerini dinledikten sonraki enerjik ve gerilimli hissetme düzeyleri arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için de hızlı tempodaki türevleri belirlemek için kullanılan yöntemler uygulanmıştır. Analizler sonucunda usullerin "yavaş" tempodaki türevlerinin "devri hindi", "devri turan", "aksak", "aksak semai" ve "fahte" usullerini dinledikten sonra

hissedilen enerjiklik puanlarının gerilimli hissetme puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Buna karşı “oynak” usulünün “yavaş” tempodaki türevinin gerilimli hissetme puanının, enerjik hissetme puanına göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## 5. Sonuç

Araştırmanın sonuçlarını genel bir bakışla değerlendirirsek, anlaşılacağı üzere hem fizyolojik ölçümlerde, hem de enerjik ve gerilimli hissetme düzeyinin belirlenmesinde kullanılan test sonuçlarında belirli usullerin farklı düzeylerde etki yarattığı gözlenmektedir. En genel bulgulara göre 7/8’lik “devri turan” usulünün hızlı ve yavaş tempolardaki türevleri, 9/8’lik “oynak” usulünün hızlı ve “aksak” usulünün yavaş tempolardaki türevleri, 10/8’lik “fahte” usulünün hızlı ve yavaş tempolardaki türevleri enerjik hissetme düzeyini en fazla artıran formlar olmuştur. 7/8’lik “devri hindi” usulünün hızlı ve yavaş tempolardaki türevleri, 9/8’lik “aksak” usulünün hızlı ve “oynak” usulünün yavaş tempodaki türevleri, 10/8’lik “aksak semai” usulünün hızlı ve yavaş tempolardaki türevleri gerilimli hissetme düzeylerini artırdığı gözlenmiştir.

Hızlı ve yavaş tempolardaki türevlerini kendi içinde kıyasladığımızda ise 7/8’lik “devri hindi” usulünün yavaş tempodaki türevinin enerjik hissetme düzeyinin yüksek olduğu, hızlı tempodaki türevi gerilimli hissetme düzeyinin yüksek olduğu gözlenmiştir. 7/8’lik “devri turan” usulünün enerjik hissetme düzeyinde fark gözlenmemiş olup hızlı tempodaki türevlerinin gerilimli hissetme düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 9/8’lik “oynak” usulünün hızlı tempodaki türevinin enerjik hissetme düzeyi yüksek iken yavaş tempodaki türevinin gerilimli hissetme düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 9/8’lik “aksak” usulünün yavaş tempodaki türevi enerjik hissetme düzeyinin yüksek olduğu, hızlı tempodaki türevinin ise gerilimli hissetme düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 10/8’lik “aksak semai” usulünün yavaş tempodaki türevi enerjik hissetme düzeyi yüksek iken hızlı tempodaki türevi gerilimli hissetme düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 10/8’lik “fahte” usulünün hızlı ve yavaş tempolardaki türevleri arasında enerjik hissetme düzeylerinde fark gözlenmemiş olup hızlı tempodaki türevinin gerilimli hissetme düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fizyolojik ölçümlerin sonuçlarında enerjik ve gerilimli hissetme test sonuçlarına göre belirgin farkların azaldığı gözlenmiştir. 7/8’lik usullerin “hızlı” tempolardaki türevlerinin sempatik ve parasempatik sistem aktivasyonları arasında belirgin bir fark yaratmadığı gözlenmiştir. Ancak “yavaş” tempolardaki türevlerinde “devri turan” usulünün sempatik sinir sistemini daha fazla aktive ettiği gözlenmiştir. 9/8’lik usullerin “hızlı” ve “yavaş” tempolardaki türevlerinin sempatik ve parasempatik sistem aktivasyonları arasında belirgin farklılıklar yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. 10/8’lik usullerin “hızlı” tempolardaki türevlerinin sempatik ve parasempatik sistem aktivasyon düzeyleri arasında belirgin farklılıklar oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşı “aksak semai” usulünün “yavaş” tempodaki türevinin analizi sonucunda sempatik sistemin daha aktif olduğu ancak bunu parasempatik sistemi aktivasyonunu azaltarak sağladığı gözlenmiştir.

Araştırmada kullanılan bütün usullerin “hızlı” ve “yavaş” tempolardaki türevlerini kendi içinde kıyasladığımızda ise; KHD göstergeleri incelendiğinde hem hızlı hem de yavaş tempodaki türevlerin sempatik ve parasempatik sistem aktivasyonları arasında belirgin bir fark yaratmadığı gözlenmiştir.

## Öneriler

Araştırmanın fizyolojik ölçümlerinde belirgin farklar ortaya çıkmamıştır. Bulguların bu şekilde olmasında uygulama kayıtlarının melodisiz olmasının etken olduğu düşünülmektedir. Aynı çalışmayı, kullanılan usulleri belirlenmiş makamlarda bestelenmiş ezgilerle, farklı çalgılar ile ve yöresel melodiler ile birleştirerek uygulama yapıldığında daha farklı sonuçlar elde edileceği düşünülmektedir. Fizyolojik ölçüm sonuçlarını etkileyen bir diğer sebep olarak katılımcıların uygulamaya katılma sıklığı gösterilebilir. Katılımcıların zaman problemlerinden ve deneylerin yapıldığı tarihte yaşanan pandemiden kaynaklı olarak uygulama her bir katılımcı için iki seferde tamamlanmıştır. İlk uygulamada 6 ikinci uygulamada 6 adet olmak üzere 12 kayıt dinletilerek kayıtlar tamamlanmıştır. Kayıtların her bir usul için farklı zamanlarda yapılmasının fizyolojik ölçüm sonuçlarını etkileyeceği düşünülmektedir. Katılımcının çalışmada dinlediği ilk kayıttan (devri hindi- yavaş) önce sempatik sinir sistemi aktivasyon düzeyinin yüksek olması bu düşüncüyü doğrular niteliktedir. Çalışmaya ağırlıklı olarak müzik eğitimi almış kişiler katılmış olsa da 54 katılımcıdan 21 tanesi müzik eğitimi almamış kişilerdir. Bu durumun ritmi hissetme ve algılama noktasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Müziğin psikolojik ve fizyolojik değişikliğe sebep olduğu açıktır. Araştırmada incelenen ve pozitif etki ettiği bulunan usullerin kullanıldığı örnekler palyatif etkileri açısından terapilerde kullanılmasının olumlu sonuçlar vereceği düşünülmektedir. Ayrıca zihinsel ve fiziksel hastalıklardan kaynaklı motor becerilerinin geliştirilmesinde çalışmada kullanılan usullerden oluşan bir terapinin pozitif yönde etkili olacağı düşünülmektedir.

Usullerin melodisiz yalın hallerinin etkilerini değerlendirmeye yönelik olan bu çalışmada elde edilen sonuçların hem tarihsel verilerin hem de literatürde yapılmış olan çalışmalarla örtüştüğü görülmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgularla müziğin insanlar üzerinde yarattığı etkilerin daha detaylı araştırılması gerektiğini göstermektedir. Günümüzde gelişen teknolojik imkanlar sayesinde deneysel çalışma fırsatının kolaylaşması ile bu tür çalışmaların sayısının artırılması gerekmektedir. Batı literatüründe gerek fizyolojik birçok yöntemle gerekse psikolojik birçok yöntem ile çalışmalar yapılmış ve yapılmaya devam etmektedir. Ancak bizim literatürümüzde ve bizim müziğimizin kullanıldığı çalışmalar yok denecek kadar az sayıdadır.

Yukarıdaki bulgulara göre “müzik terapi” çalışmalarında usullerin farklı tempo, melodi ile ve melodisiz, farklı çalgılar kullanılarak ne tür etkiler yaratacağı incelenmelidir. Gelecek dönem araştırmalarında bu çalışmanın esin kaynağı olarak daha geliştirilmesi müzik terapi alanı uygulamalarında önemli katkılar sağlayacaktır.

## Kaynakça

- Boşnak M. & Kurt A. H. & Yaman S.(2017). Beynimizin müzik fizyolojisi. *KSU Medical Journal*,12(1).
- Fraisse P. (1982). Rhythm and tempo. *Psychology of Music Cognition and Perception*, 2017, 140-180.
- Field A. (2013). Perceived Price Fairness in Pay-What-You-Want: A Multi-Country Study, *American Journal of Industrial and Business Management*, 2017.
- Ghasemi A. & Zahediasl S. (2012). Best Practice Recommendations for Using Structural Equation Modelling in Psychological Research, *Psychology*, 2017, 486-489.
- Kındap-Tepe Y. & Erdal B. (2020). Duygu durumları profili ölçeğinin yetişkin örnekleminde psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(69).

- Linn S. H. & Huang Y. C. & Chien C.Y. (2008). A study of the relationship between two musical rhythm characteristics and heart rate variability (Hrv). *International Conference on BioMedical Engineering and Informatics*, 27-30.5, 1-25.
- Öztürk O. M.(2022). *Müzik Eğitimi Yayınları*. Türk Müziğinin Temeli Olarak Halk Müziği Teorisi ve Uygulaması – 1
- Perez S. & Diez J. & Dome M. N. & Delvenne A. A. & Braidot N. & Cardinalli D. P. & Vigo D. E. (2014). Effects of different "relaxing" music styles on the autonomic nervous system. *Noise and Health A Quarterly Inter-Diciplinary International Journal*, 16(72), 279-284.
- Silver E. & Costa D. (1997). A Property of Symmetric Distributions and a Related Order Statistic Result, *The American Statistician*, 2012, 52-53
- Spielberger, C. D. (1972). Review of profile of mood states [Review of the book Profile of mood states, by D. M. McNair, M. Lorr & L. F. Droppleman]. *Professional Psychology*, 3(4), 387–388.
- Thayer R. E. (1989). *Oxford University Press*. The Biopsychology of Mood and Arousal
- Tabachnick B. & Fidell L. (2013). Development and Piloting the MMMM Ecological Interactive Open Systems Model: A Prospective One-Year Treatment Outcome of Children of Tortured Refugees, *Psychology*, 6(10).

## 50. Dijital oyunlar içeriğinin kültürel miras bağlamında incelenmesi ve gölge oyunu değerlendirmesi

Erkan ÖZKARAKAŞ<sup>1</sup>

Nadire Şule ATILGAN<sup>2</sup>

**APA:** Özkarakas, E. & Atılgan, N. Ş. (2023). Dijital oyunlar içeriğinin kültürel miras bağlamında incelenmesi ve gölge oyunu değerlendirmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 898-911. DOI: 10.29000/rumelide.1317112.

### Öz

Kültürel miras, tarihin ve kimliğin önemli bir parçasıdır. Dijital oyunlar, kültürel mirasın korunması ve genç nesiller arasında kültürel miras bilincinin geliştirilmesi için yeni bir ortam olarak ortaya çıkmıştır. Bu makale, kültürel miras ve dijital oyunlar arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Dijital oyunların kültürel mirası korumak ve genç nesiller arasında kültürel miras bilincini geliştirmek için nasıl kullanılabilirliğini tartışılmaktadır. Ayrıca özgünlük ve doğrulukla ilgili sorunlar gibi, dijital oyunlarda kültürel mirasın korunmasıyla ilgili zorlukları da bu tartışmaların içinde yer almaktadır. Dijital oyunlarda kültürel mirasın korunmasıyla ilgili temel zorluklardan biri özgünlük konusudur. Dijital oyunlar, oyuncular için daha çekici hâle getirmek için genellikle tarihî olayları ve kültürel uygulamaları basitleştirir veya çarpıtır. Bu, kültürel mirasın korunmasına yönelik bir araç olarak dijital oyunların eğitimsel değerini engelleyebilecek özgünlük ve doğruluk kaybına yol açabilir. Bu zorluklara rağmen dijital oyunlar, kültürel mirasın korunması ve genç nesiller arasında kültürel miras bilincinin geliştirilmesi için etkili bir araç olma potansiyeline sahiptir. Dijital oyunların kültürel mirası hem otantik hem de erişilebilir bir şekilde korumak amacıyla nasıl kullanılabilirliğini keşfetmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Bu araştırmada örnek inceleme yöntemi kullanılarak kültürel miras öğelerine sahip oyunlara değinilmiş, örnek bir oyun üzerinden soyut kültürel miras öğesi kullanımı araştırılmış ve gölge oyunu temasının kültürel miras aktarımı için nasıl bir sonuç oluşturacağı incelenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Kültürel Miras, dijital oyun, tasarım, gölge oyunu

## Examination of digital games content in the context of intangible and tangible cultural heritage

### Abstract

Cultural heritage is an important part of our history and identity. Digital games have emerged as a new medium for the preservation of cultural heritage and the development of cultural heritage awareness among the younger generations. This article examines the relationship between cultural heritage and digital games. It discusses how digital games can be used to preserve cultural heritage and improve cultural heritage awareness among younger generations. It also examines challenges related to the preservation of cultural heritage in digital games, such as problems with authenticity

1 Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Bölümü (Ankara, Türkiye), erkanozkarakas@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0650-2904 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.05.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1317112]

2 Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Bölümü (Ankara, Türkiye), natilgan@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7375-7480

and accuracy. One of the main challenges associated with the preservation of cultural heritage in digital games is the issue of authenticity. Digital games often simplify or distort historical events and cultural practices to make them more appealing to players. This can lead to a loss of originality and accuracy, which can undermine the educational value of digital games as a tool for the preservation of cultural heritage. Despite these challenges, digital games have the potential to be an effective tool for the preservation of cultural heritage and the development of cultural heritage awareness among the younger generations. More research is needed to explore how digital games can be used to preserve cultural heritage in a way that is both authentic and accessible.

**Keywords:** Cultural heritage, digital game, design, shadow play

## 1. Kültürel miras

Kültürel mirastan bahsetmeden önce bu kelime grubundaki kültür kelimesinin kökenini bilmek gerekmektedir. TDK'ye (Türk Dil Kurumu) göre "Kültür, 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 bütünüdür." (Türk Dil Kurumu, 2005: 1282). Tarihsel süreçte üretilen, kuşaktan kuşağa aktarılan tüm maddi ve manevi özellikler olan kültür (Özgen, 2013: 1), toplumların varlıklarını sürdürdüklerinin bir işareti olarak ele alınmaktadır. Ayrıca sözlüklerde miras kavramının bilimsel tanımına bakmakta fayda vardır. Doğaner' in (2003: 1) tanımına göre miras "tarih, sanat, etnoloji, sosyoloji, antropolojiye dil alanlarında sahip olunan üstün değerli mekân, varlık ve olaylar bütünüdür". Bir başka ifadeyle miras, "bir kültüre ait olan" şeklinde tanımlanan bir olgudur (Kurtar & Somuncu, 2013: 36).

Kültür ve miras kavramlarının tanımlarını bütünleştirdiğimizde Gümüşçü'nün "İnsanın yaşadığı tüm zamanlar boyunca oluşturduğu, biriktirdiği; geliştirerek, yeni sentezlerle zenginleştirdiği ve sürekliliğini sağlayarak kendinden sonraki nesillere aktardığı tüm bilgi, inanç ve davranışlar bütünü ile bu bütünün parçası olan nesnelere." tanımı kültürel mirası tam olarak anlatmaktadır (Gümüşçü, 2018: 18).

Genel, toparlayıcı ve öz bir tanım oluşturmak gerekirse kültürel miras, insanlık tarihi boyunca ortaya çıkan ve toplumların gelişimine katkıda bulunan değerler, inançlar, kültürler, tarihler ve eserlerin birikimidir. Bu miras, insanların ortak geçmişini oluşturur ve toplumların kimliğini, bağlılığını sağlar. Kültürel miras, bir topluluğun birlik duygularını kuvvetlendiren ve ortak geçmişlerini anlatan güçlü bir unsurdur. İnsanların tarih boyunca biriktirdikleri deneyimlerin devamlılığını sağlayarak geleceğin doğru kurulmasını garanti eder ve aynı zamanda yeni nesillere öğrenme ve gelişme fırsatları sunar. Bu nedenle, kültürel mirasın korunması ve yaşatılması sadece sahip olduğu değerler nedeniyle değil, insanlara geçmişlerine dair güzel duygular yaşatması ve yaratıcılığı, keşfetme güdüsünü beslemesi nedeniyle de önemlidir. Kültürel miras, dünya ve hayata bakış açımıza tarihî derinlik katar ve geçmişten öğrenecek çok şeyimiz olduğunu gösterir.

Tarih boyunca insanlar, kendi kültürlerini ve değerlerini koruma ve aktarım amacıyla çeşitli yöntemler geliştirmişlerdir. Bu yöntemler arasında dil, müzik, tiyatro, sanat, mimari gibi sanatsal faaliyetlerin yanı sıra tarihî eserlerin korunması ve tanıtılması da bulunmaktadır. Bu faaliyetler sayesinde, insanlık tarihi boyunca ortaya çıkmış çok sayıda kültürel miras eseri günümüze ulaşmıştır. Kültürel mirasın aktarımı, bu mirasın gelecek nesillere ulaştırılmasını ve gelecek nesillerin bu mirası anlayabilmesini sağlar.

Kültürel mirasın aktarımı için çeşitli yöntemler kullanılır. Örneğin, kültürel miras eserleri müze ve kültür merkezlerinde sergilenir ve bu eserler hakkında bilgilendirici materyaller hazırlanır. Ayrıca eğitim kurumlarında kültürel miras konuları ders olarak verilir ve bu sayede gelecek nesiller bu mirası anlayabilir. Diğer bir yöntem ise kültürel mirasın içeriğini taşıyan sanatsal faaliyetlerdir. Bu faaliyetler sayesinde, kültürel miras gelecek nesillere aktarılabilir ve bu mirasın önemi anlaşılabilir.

Kültürel miras'ın korunması ve aktarımı ile ilgili en işlevli kuruluş UNESCO'dur. UNESCO, evrensel değere önem gösteren, doğal ve kültürel miras öğelerinin korunmasını desteklemeyi amaçlamakta olan bir kuruluştur. UNESCO'nun 17. Genel Konferansı sırasında 16 Kasım 1972 tarihinde kabul edilen Dünya Doğal ve Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi, yapmış olduğu ve korumayı hedeflediği kültürel miras tanımı ile somut olmayan kültürel mirasın da korunması gerektiği fikrini bir karşı görüş olarak ortaya çıkarmış, bu sayede folklorun korunması kabul gören bir düşünce olarak UNESCO belgelerinde 1973 yılından itibaren tartışılmaya başlanmıştır (Oğuz, 2009). UNESCO Dünya Miras Listesi, Dünya Miras Komitesi'nin üstün evrensel değere sahip olduğunu onayladığı kültürel, doğal ve karma miras alanlarını içermektedir. 2020 yılı itibarıyla güncel miras alanı sayısı 1121'dir(unesco.org.tr, 2). UNESCO Türkiye Millî Komisyonu, kültürel mirasın korunması ve yaşatılması için çalışmalar yapmaktadır. Bu kapsamda somut olmayan kültürel mirasın aktarılmasında taşıyıcı işlevi gören dille birlikte sözlü gelenekler ve anlatımlar, gösteri sanatları, toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler, doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar gibi unsurların korunması hedeflenmektedir(unesco.org.tr, 3).

## 2. Kültürel miras ve oyunlar

Video oyunları, insanların zaman geçirdiği ve eğlendiği bir mecra olarak bilinir. Ancak bu oyunlar aynı zamanda kültürel miras kavramını da içerir. Video oyunları, bazı kültürel değerleri içerir, bu sayede insanlar, kültürel mirası keşfedebilir ve anlayabilir. Video oyunlarında kültürel mirasın kullanımı, son yıllarda giderek daha popüler hâle gelen, büyüyen bir eğilimdir. Kültürel miras, belirli bir grup veya toplumun kültürel ve doğal mirasını ifade eder ve tarihi binalar, sanat, müzik, dil, gelenek ve görenekler gibi çok çeşitli unsurları içerebilir. Video oyunlarında kültürel mirasın örnekleri çeşitli şekillerde görülebilir. Örneğin bir oyun tarihî bir döneme dayanabilir ve o döneme ait kültürel miras öğelerini içerebilir. Başka bir oyunda, kültürel mirasın bir parçası olan tarihi bir eser veya yapı yer alabilir. Böylece video oyunları, kültürel mirasın keşfedilmesini, anlaşılmasını ve incelenmesini kolaylaştırabilir ve bu bilgiyi gelecek nesillere aktarabilir. Bu şekilde video oyunları, bu temaları ele alarak kültürel mirasın önemi ve korunması konusunda farkındalık yaratabilir. Video oyunlarında, kültürel miras genellikle bir özgünlük ve araştırma duygusu yaratmanın bir yolu olarak kullanılır ve aynı zamanda oyuncuları farklı kültürler ve tarihler hakkında eğitmenin bir yolu olabilir.

Video oyunlarında kültürel mirasın kullanılmasının bir başka yolu da geleneksel müzik, sanat ve diğer kültürel unsurların birleştirilmesidir. Örneğin, Eski veya Orta çağlarda geçen birçok oyun, geleneksel müzik ve enstrümanların yanı sıra bu dönemlere ait sanat ve mimari tasvirlerini içerecektir. Video oyunlarında kültürel mirasın kullanıldığı ana yollardan biri, tarihî yerlerin ve olayların tasviridir. Pek çok oyun belirli tarihsel dönemlerde kurulur ve genellikle o dönemin mimarisinin, kıyafetlerinin ve diğer kültürel öğelerinin doğru temsillerini içerir.

Oyun geliştiricileri, bu unsurların tasvirinin doğru ve özgün olmasını sağlamak için kültürel miras uzmanlarıyla bile çalışır. Örneğin tarih temalı oyunlar üreten Ubisoft firması yaklaşık on üç yıldır Kanadalı tarihçi Maxime Durand ile çalışmaktadır(linkedin.com, 2023). Durand farklı tarihî



dönemlerde geçen oyun serisinin her biri için kendi oluşturduğu tarih ekibi ile birlikte derin araştırmalar yapmakta ve tarihî yerler ve figürler üzerinden oyun dünyasının yaratımına yardımcı olmaktadır. Oyunun yönetmeni Jonathan Dumont halka açık bir soru-cevap etkinliğinde Antik Yunan temalı Assassin's Creed: Odyssey adlı oyunu üzerine soru üzerine "Geliştiriciler, antik Yunanistan'ın otantik bir temsilini yaratmak için büyük çaba sarf ettiler. Birkaç tarihçi ve arkeoloğa danışıldı ve geliştiriciler, yeniden oluşturdukları manzara ve konumlarla ilgili ilk elden deneyim kazanmak için Yunanistan'ı ziyaret etti." demiştir. (Dumont, 2018). Video oyunlarında kültürel mirasın pek çok örneği vardır ve oyun geliştiricileri oyuncular için sürükleyici ve özgün deneyimler yaratmaya çalıştıkça bu mirasın kullanımı giderek daha popüler hale gelmektedir. Video oyunlarındaki kültürel mirasın en dikkate değer örneklerinden bazıları şunlardır:

1. Assassin's Creed Odyssey: Bu oyun antik Yunan'da geçen ve Panthenon ve Zeus Tapınağı gibi bir dizi tanınmış tarihi simge yapı ve kültürel eser içerir. Oyun ayrıca geleneksel Yunan müziği, sanatı ve mimarisini içerir ve oyunculara Antik Yunan'ın günlük yaşamı, kültürü ve tarihine bir bakış sağlar.
2. The Legend of Zelda: Breath of the Wild: Bu oyun Hyrule'nin kurgusal krallığında geçiyor ve antik Yunan, Ortaçağ Avrupası ve Japonya gibi gerçek dünya kültürlerine ve medeniyetlerine bir dizi referans içeriyor. Oyun ayrıca bir dizi gerçek dünya bitki ve hayvanının yanı sıra geleneksel müzik ve enstrümanları da içermektedir.
3. Horizon Zero Dawn: Bu oyun, insanlığın ilkel bir duruma gerilediği kıyamet sonrası bir dünyada geçiyor. Oyun, Mayalar ve Mısırlılar gibi eski kültürlerle bir dizi referans içerir ve ayrıca bu kültürlerden geleneksel müzik, sanat ve mimariyi de bünyesinde barındırır.
4. Red Dead Redemption 2: Bu oyun Amerikan Eski Batı'sında geçiyor ve geleneksel müzik, kıyafet ve silahlar gibi bir dizi tarihsel referans ve kültürel öge içeriyor. Oyun ayrıca, gerçek dünya şehri New Orleans'a dayanan, Saint Denis şehri gibi bir dizi gerçek dünya konumu içermektedir.

Yukarıdaki örneklerden The Legend of Zelda: Breath of the Wild, oyun endüstrisinde kültürel mirasın benzersiz bir şekilde kullanıldığı örneklerden biridir. Oyun, zengin ve çeşitli kültürel öğeleriyle, oyunculara büyüleyici bir deneyim sunar. Nintendo'nun yaratıcı ekibi, oyunun dünyasını oluştururken birçok farklı kültürel kaynağa başvurmuştur. Oyunun başlıca kültürel miras öğelerinden biri Japon mitolojisinden ilham alınmasıdır. Örneğin, oyunda yer alan Şintoizm etkisi, tapınaklar, rüzgar tanrısı Hylia ve hayaletler gibi unsurlarla göze çarpar. Ayrıca, ninja benzeri karakterler olan Yiga klanı da Japon kültüründen izler taşır. Bu unsurlar, Japon kültürel mirasına saygı göstermek ve oyunculara tanıdık bir atmosfer sunmak amacıyla kullanılmıştır. Oyunda ayrıca Avrupa mitolojisinden esinlenen unsurlar da bulunur. Hikayenin merkezinde yer alan Triforce, klasik Arthur efsanelerindeki Kutsal Kâse'ye benzerlik gösterir. Oyundaki büyülü yaratıklar, masallardan ve efsanelerden tanıdık gelebilir ve Avrupa mitolojisine göndermeler içerebilir. Diğer bir kültürel miras öğesi, oyundaki antik kalıntılar ve tapınaklardır. Bu yapılar, antik Mısır veya Maya uygarlıklarına benzerlik gösterir. İçlerinde yer alan bulmacalar ve mimari unsurlar, gerçek dünya kültürlerinden esinlenen detaylar taşır. Oyunda yer alan geleneksel giysiler ve kostümler de kültürel miras öğeleri arasındadır. Örneğin, oyuncuların giyebileceği kimonolar veya Orta Doğu tarzı kaftanlar gibi çeşitli giyim seçenekleri vardır. Bu kıyafetler, farklı kültürlerin giyim tarzlarından esinlenilerek tasarlanmıştır. Ayrıca, oyunun çevresel tasarımı da kültürel mirasın bir yansımasıdır. Eşsiz manzaralar, mimari detaylar ve doğal ortamlar, gerçek dünya kültürlerinden ilham alınarak oluşturulmuştur. Örneğin, Şeytan Kulesi'nin tasarımı, Ortaçağ Avrupa kulelerine benzeyen bir atmosfer yaratırken, Korok ormanları ve etkileyici şelaleler gibi bölgeler doğal dünyadan izler taşır.

### 3. Somut kültürel mirasın dijital oyunlar içinde kullanımı

Somut kültürel miras sıklıkla dijital oyunlar içinde kullanılmaktadır. Kullanıcılar tanıdığı aşına olduğu ve kendi medeniyeti bünyesinde bulunan öğeleri eğlence amaçlı dahi olsa dijital oyunlarda gördüğü zaman buna yüksek bir empati göstermekte ve bu kullanıcıyı oyun içinde tutabilme ve beğeni seviyesini artırmaktadır. Bu sebeple firmalar sıklıkla gerçek tarihsel öğeler ve kişileri veya bu öğelere göndermede bulunan kavramları oyunlarının içine yerleştirmektedir. Bu kullanımı en çok “Assassin’s Creed” oyun serisinin içinde görebilmekteyiz. Assassin's Creed oyun serisi, Ubisoft tarafından geliştirilen ve çeşitli oyun şirketleri tarafından yayınlanan bir aksiyon-macera video oyunu serisidir. Oyunlar, gerçek dünya olaylarının kurgusal bir tarihinde geçiyor ve barış için özgür iradeyle savaşan suikastçılar ile kontrol yoluyla barışa inanan Tapınakçılar arasındaki asırlık mücadeleyi takip ediyor. Oyun, Üçüncü Haçlı Seferi, Antik Yunan, Rönesans, Amerikan Devrimi, Korsanların Altın Çağı ve Viktorya dönemi gibi çeşitli tarihsel dönemlerde geçiyor. Oyuncu, çeşitli şehirlerde ve arazilerde gezinirken, görevleri ve hedefleri tamamlamak için becerilerini ve yeteneklerini kullanarak bir maceracı rolünü üstleniyor. Bu yerler, antik şehirler ve harabelerden Ortaçağ kaleleri ve katedrallerine kadar uzanır ve genellikle çok detaylı bir şekilde tasvir edilirler, geçmişe bir bakış sağlar ve oyuncuların bu yerlerin tarihini ve kültürünü keşfetmelerine olanak tanır. Oyun ayrıca, karakter özelleştirme ve beceri geliştirme gibi bir dizi RPG (rol yapma oyunu) öğesinin yanı sıra oyun boyunca ortaya çıkan karmaşık bir hikâye içerir. Oyuncu, çeşitli karakterler ve organizasyonlarla etkileşime girebilir ve oyunun sonucunu etkileyen seçimler yapabilir.

Assassin's Creed oyununun en önemli özelliklerinden biri, oyuncunun çok çeşitli yerleri keşfetmesine ve sırayla seçtikleri görevleri tamamlamasına olanak tanıyan açık dünya ortamıdır. Bu seçim özgürlüğü, benzersiz bir oyun deneyimi sağlar ve oyuncunun her duruma kendi yöntemiyle yaklaşmasına olanak tanır. Sonuç olarak oyun, oyunun hikâyesinin ve ortamının önemli bir parçası olan bir dizi kültürel miras örneğini içermektedir.

Oyundaki kültürel mirasın en dikkat çekici örneklerinden biri, oyuncunun ziyaret ettiği şehirlerin ve binaların mimari tasarımıdır. Her mekân, bulunduğu dönemin mimari tarzlarını ve tekniklerini yansıtacak şekilde özenle tasarlanmıştır. Örneğin, Rönesans İtalyası'nın şehirleri, gösterişli cepheleri, girift detayları ve büyüleyici manzaraları olan Rönesans tarzı binalarla doludur. Amerikan Devrimi'nin şehirleri ise zamanın yeni fikir ve değerlerini yansıtan daha sade ve faydacı binalara sahiptir.

Serinin Antik Yunan MÖ 431-422 dönemini konu alan Odyssey adlı oyunu çarpıcı mekanlar ve bu mekanların reproduksiyonlarını içermektedir. Odyssey "Destansı Yolculuk", çoğunlukla oyuncunun seyahat süresini kısaltmak için sıkıştırılmış, yarı doğru bir Yunanistan haritasında geçmekte; bu harita, Kefalonya (başlangıç bölgesi) ve İyon Denizi'ndeki İthaka, Yunanistan anakarası, Girit ve Ege'deki bazı adaları içermektedir. Bu ortamda, oyuncu, zamanın antik Yunan şehir devletlerinin çoğunu ve aynı zamanda “Delfi Kahini” gibi en çok içeriğe sahip yerlerinden bazılarını ziyaret etme fırsatına sahip olur. Assassin's Creed: Origins'te olduğu gibi, Assassin's Creed: Odyssey için de bir Keşif Turu modu duyurulmuştur. Bu keşif turunda dönemin mekânları ve yaşantısı ile ilgili ayrıntılı bir oyun içi kültürel sanal tur yapılmaktadır.

Delfi şehrindeki Apollon Tapınağı'na giren oyuncular, sitenin gerçekçi bir dijital rekonstrüksiyonunda Antik Çağ'ın tüm anıtları, hazineleri ve stoaları ile renklendirilmiş olarak karşılaşır (Şekil 1). Oyun, Antik Yunan'ın beyaz mermer ve harabelerle dolu klişe temsilinden uzaklaşarak Antik Çağ'ın renkli gerçekliğini yansıtmaktadır (Şekil 2 ve 3). Rekonstrüksiyonlardaki heykeller, antik çağdaki gibi kutsal

alanı ziyaret edenleri etkileyen bir görsel deneyim sunmakta ve oyuncuların kutsal alanın her bir unsurunu keşfetmeye teşvik etmektedir.



Şekil 1: Sağda Delphi'deki Atina Hazinesi ve Tapınağa giden cadde (Steven Zucker'ın fotoğrafı) ve solda aynı Assassin's Creed: Odyssey'deki konum (oyun içi ekran görüntüsü).

Örneğın Delfi'deki Apollon Tapınağı'na giren oyuncu, antik çağda orada olması gereken tüm anıtlar, hazineler ve stoalarla, sitenin güzel bir dijital rekonstrüksiyonunda hepsiyle renklendirilmiş olarak karşılaşır (Şekil 3). Oyun, antik Yunan'ın beyaz mermer ve harabelerle dolu klişe temsilinden (Lowe 2012) uzaklaşıyor ve antik çağın renkli gerçekliğini gösteriyor (Şekil 4 ve 5). Bu rekonstrüksiyonlardaki bir diğer etkileyici unsur da heykellerin mekânla ilişkili olarak kullanılmasıdır. Antik çağda olduğu gibi, kutsal alan hayranlık uyandıran bir görsel deneyim yaratan ve oyuncuyu kutsal alanın her bir unsurunu keşfetmeye teşvik eden heykellerle doludur.



Şekil 2: Sağda Delphi'deki Atina Hazinesinin önü (erikht12 adlı kullanıcının fotoğrafı) ve Solda Assassin's Creed : Odyssey'deki aynı yer (oyun içi ekran görüntüsü).



Şekil 3: Delphi'deki altıncı Apollon Tapınağı'nın kalıntıları (MÖ 320; Oleg Kr'nin fotoğrafı) ve Assassin's Creed: Odyssey'de klasik tapınağı gösteren aynı yer (MÖ 525-373; oyun içi ekran görüntüsü).

Assassin's Creed serisinin genel olarak ve özellikle Origins(eski Mısır) ve Odyssey (antik Yunan) oyunlarında sunduğu geçmişin "bu olay olduğunda oradaydım" deneyimi, oyunların en güçlü yanlarından biridir. Çoğu durumda, tarihsel yanlışlıklara rağmen, oyun görsel ve sanal özgünlük sağlar. Bunun başka bir örneği Atina şehridir. Sıkıştırılmış boyutuna ve mahallelerin düzeniyle alınan sanatsal özgür bağlara rağmen oyuncular, özellikle Akropolis ve Agora'nın zengin ve ayrıntılı yeniden inşa edilmiş alanı vesilesiyle, gerçek şehri keşfediyormuş hissiyatı yaşarlar.Bu eserlere ek olarak Assassin's Creed serisi ayrıca eski haritalar, el yazmaları ve çeşitli kültür ve medeniyetlerden eserler gibi

çeşitli başka tarihi nesnelere ve belgeler de içerir. Bu nesnelere değerli bilgiler sağlar ve oyuncunun geçmişin sırlarını ortaya çıkarmasına yardımcı olur. Serinin ele aldığı tarihi dönemlerde bulunan ve kültürel mirasları tanıtılan şehirler aşağıdadır(wikipedia.org). Bunlar, insanlık tarihinin en büyüleyici ve etkili dönemlerinden bazılarıdır ve oyunlar, onları çarpıcı ayrıntılar ve doğrulukla yeniden yaratma konusunda iyi bir iş çıkarır(ign.com).

- Assassin's Creed'de (2007) Kudüs, Şam ve Akka, (MS 1191): Üçüncü Haçlı Seferi sırasında Kutsal Topraklar
- Assassin's Creed II'de (2009) Floransa, Venedik, Forlì, San Gimignano ve Monteriggioni, (MS 1476–MS 1499): Medici ailesinin zirvede olduğu dönemde Rönesans İtalyası
- Assassin's Creed: Brotherhood'da (2010) Roma ve Viyana, (MS 1499–MS 1507): Borgia papalığı döneminde Rönesans İtalya ve Roma
- Assassin's Creed: Revelations'ta (2011) Konstantinopolis ve Kapadokya, (MS 1511): Osmanlı İmparatorluğu döneminde İstanbul
- Assassin's Creed IV: Black Flag'te (2013) Havana, Kingston ve Nassau, (MS 1715–MS 1722): Korsanlığın Altın Çağında Karayipler
- Assassin's Creed: Unity'de (2014) Paris ve Versailles, (MS 1789–MS 1794): Fransız Devrimi sırasında Paris
- Assassin's Creed: Syndicate 'de Londra: (2015), (MS 1868): Sanayi Devrimi sırasında Londra
- Assassin's Creed: Odyssey'de (2018) Atina, Sparta, Korint ve Delphi, (MÖ 431–MÖ 422): Peloponnesos Savaşı sırasında Antik Yunanistan
- Assassin's Creed: Valhalla'da (2020) York, Londra, Winchester ve Jorvik, (MS 872–MS 878): Viking Çağı'nda Ortaçağ İngiltere ve Norveç

Tüm bu içeriğe baktığımızda Assassin's Creed oyun serisi, oyunculara farklı tarihsel dönemleri ve medeniyetleri gerçekçi ve sürükleyici bir şekilde keşfetme ve onlarla etkileşim kurma şansı sunduğu için kültürel miras alanında dikkate değer bir başarıdır. Oyunlar, kapsamlı araştırmalara ve uzmanlarla yapılan istişarelere dayalıdır ve tarihi ortamları çarpıcı ayrıntı ve doğrulukla yeniden yaratırlar. Oyunlar ayrıca her dönemin kültürel bağlamını zenginleştiren mitoloji, folklor ve sanat unsurlarının yanı sıra önemli tarihsel figürler ve olayları da içeriyor. Oyunlar sadece eğlendirmekle kalmaz, aynı zamanda oyuncuları ziyaret ettikleri yerlerin tarihi ve kültürü hakkında daha fazla bilgi edinmeleri için eğitir ve ilham verir. Oyunlar aynı zamanda insan mirasının çeşitliliği ve karmaşıklığının yanı sıra onu şekillendiren zorluklar ve çatışmalar konusunda farkındalık ve takdir uyandırır. Oyunlar, oyuncuları kendi inançlarını ve değerlerini sorgulamaya zorlayan farklı bakış açıları ve ahlaki ikilemler sundukları için eleştirel düşünmeyi ve etik yansımaları da teşvik eder. Oyunlardan hareketle örneklendirmek gerekirse;

- "The Walking Dead" serisi: Bu popüler epizodik oyun serisi, zombi kıyameti ortamında hayatta kalan insanları konu alır. Oyuncular, karşılıklarına çıkan zorlu durumlarda etik seçimler yapmak zorundadırlar. Örneğin, bir karakteri kurtarmak veya kendi grubunun hayatta kalma şansını artırmak arasında bir tercih yapmak gibi.
- "Mass Effect" serisi: Bilim kurgu temalı bu oyun serisi, oyunculara evreni keşfetme ve ilişkiler kurma fırsatı sunar. Oyuncular, karakterlerle etkileşime girerken, özgür iradeleriyle kritik kararlar alır ve bu kararlar evrenin kaderini etkileyebilir. Bu kararlar, dostluklar, ihanetler, hayat kurtarmalar veya yok etmeler gibi çeşitli etik zorlukları içerebilir.
- "Life is Strange" serisi: Bu epizodik macera oyunu, zaman manipülasyonu gücüne sahip bir genç kızın hikayesini anlatır. Oyuncular, karakterin gücünü kullanarak hayatları ve ilişkileri etkileyecek kritik kararlar alır. Örneğin, birinin hayatını kurtarmak veya bir kötülüğü ortaya çıkarmak arasında bir seçim yapmak gibi.

- "Detroit: Become Human": Bu interaktif drama oyunu, yapay zekaya sahip androidlerin insanlıkla olan ilişkilerini konu alır. Oyuncular, farklı karakterlerin hikayelerini yönlendirir ve onların etik değerleriyle çatışan kritik kararlar alır. Örneğin, özgürlük için isyan etmek veya barışçıl bir çözüm bulmak arasında tercih yapmak gibi.

Assassin's Creed oyun serisi, video oyunlarının kültürel mirasın korunması ve yayılması için bir araç olarak nasıl kullanılabileceğinin değerli bir örneğidir. Oyunlar, insanlık tarihinin güzelliğini ve zenginliğini sergilerken aynı zamanda kırılabilirliği ve savunmasızlığını da vurguluyor. Oyunlar aynı zamanda oyuncuları kendilerinin ve başkalarının kültürel mirasına saygı duymaya ve korumaya ve ayrıca gelişimine ve yeniliğine katkıda bulunmaya teşvik eder. Bu dijital ürünler oyuncuların geçmişleri, bugünleri ve gelecekleri ile birleştiren anlamlı ve akılda kalıcı deneyimler yaratmak için video oyunlarının gücünün bir kanıtıdır.

Assassin's Creed oyun serisinin kültürel mirasa katkılarından bazıları şunlardır:

- Oyuncuları tarihi kültürlerin mimarisi, sanatı, müziği, edebiyatı, dini, politikası, ekonomisi, sosyal yapısı, gelenekleri, değerleri, inançları vb. gibi farklı yönleriyle tanıştırır. Oyuncuların bilgi ve merakını artırmasına katkı sağlar.
- Oyuncuların savaflara, suikastlara, komplolara, devrimlere, keşiflere vb. katılma gibi tarihi olayları farklı açılardan deneyimlemelerine olanak tanır.
- Leonardo da Vinci, Kleopatra, Jül Sezar, George Washington, Napolyon Bonapart, Kraliçe Victoria, vb. gibi kişiliğe ve derinliğe sahip tarihi figürleri tasvir eder. Oyunlar aynı zamanda onların diğer tarihi figürler ve kahramanlarla ilişkilerini ve etkileşimlerini gösterir.
- Minotaur, Medusa, Kral Arthur, Robin Hood, Karındaşen Jack gibi tarihsel mitleri ve efsaneleri anlatılarına dahil eder. Oyunlar ayrıca bu mitlerin ve efsanelerin tarihsel kültürler ve onların dünya görüşlerini aktarır.
- Kurgu ve tarihi yaratıcı ve ilgi çekici bir şekilde harmanlayan orijinal hikayeler ve karakterler yaratır. Oyunlar ayrıca hem tarihi kültürler hem de çağdaş toplumla ilgili temaları ve sorunları araştırır.

Assassin's Creed oyun serisi, tanınmayı ve takdir edilmeyi hak eden, kültürel miras alanında dikkate değer bir başarıdır. Oyunlar sadece eğlenceli değil, aynı zamanda eğitici ve ilham vericidir. Eğlenirken tarih hakkında bilgi edinmenin etkileyici bir yoludur.

#### 4.Somut olmayan kültürel miras ve Gölge Oyunu

Gölge oyunu, deriden kesilmiş tasvirlerin ışık kaynağı ile aydınlatılmış bir perdenin ardında tasvirlerin oynatılması sanatıdır. Bir aydınlatma aracı ile yarı saydam olan perde kullanılarak, bu perdenin gerisinde iki boyutlu olan tasvirlerin oynatılmasına gölge oyunu denmektedir (And, 1977: 13). Asya'da kökeni araştırıldığında, gölge oyunu hakkında üç farklı görüş vardır. Birincisi, gölge oyununun Cava'dan çıktığıdır. İkinci görüş ise, Hindistan'dan köken aldığıdır. Üçüncü görüş ise gölge oyununun Çin'den çıktığı yönündedir ancak bu görüş diğerlerine göre daha az desteklenmektedir. Hazeu'ya göre gölge oyununun teknik terimlerin birçoğu eski Cava dilinde olduğundan dolayı Cava'dan çıktığı görüşünü savunmaktadır.İ.Ö. 1000'de bilinen Wayang kulit de yine yerli bir Cava sanatıdır (And, 1977: 15).

Reich, gölge oyunu ve kuklanın Batı'dan Doğu'ya gittiği görüşünde olsa da tüm örnekler kukla ile ilgili olduğu için gölge oyunu için geçerli bir düşünce olmamıştır (And, 1969: 110). Metin And'a göre gölge oyununun Asya'dan Batı'ya yayıldığı düşüncesi daha kuvvetlidir (And, 1969: 110).

Türkiye topraklarında bilinen ve uygulanan gölge oyunu kavramı için ilk olarak Türk gölge oyunu olan karagöz'ün oyun tanımı ile bütünleşik olan yanından bahsetmek gerekir. Johan Huizinga, *Homo Ludens* adlı inceleme kitabında oyunun kültürden daha önce mevcut olduğunu (Huizinga, 2013: 16) ifade eder. Dahası oyunun farklı kültür biçimlerinin ortaya çıkmasında etken bir unsur ve rol oynadığını şu sözleri ile açıklar. "Oyunu kültürün içinde, bizzat kültürden önce var olan, kültüre eşlik eden ve bu kültüre başlangıcından içinde yaşadığımız döneme kadar damgasını vuran, verili bir bizatihi olarak buluruz" (Huizinga, 2013: 20). Türkçede "oyun" sözcüğünün birden fazla düz ve mecazi anlamı vardır. Burada oyun sözcüğünün farklı anlamlarının yanı sıra "şamanın büyüsel törenindeki çeşitli öğelerde içerdiği" (And, 2019: 37) görülmektedir. Türk kültüründe, oyunun ifade ettiği anlamların yanı sıra Türkçe oyun terimi de geniş bir kapsama sahiptir. Gölge oyunu, "karagöz oyunları" olarak da adlandırılır ve hayalînin Karagöz karakterini perde üzerinde oynatmasıyla, gösteri yoluyla sunulur ve yorumlanır. Bu nedenle, gölge oyunu da aslında bir tür oyundur.

Karagöz, yüzyıllardır Türk toplumunun kültürünü, tarihini, geleneklerini, değerlerini ve mizahını yansıtan bir sanat dalı olarak yaşamış ve yaşatılmıştır. Karagöz, UNESCO tarafından 2009 yılında İnsanlığın Somut Olmayan Kültürel Mirası Temsilî Listesi'ne alınmıştır (unesco.org.tr). Bu listeye alınması, karagöz'ün Türk kültürünün önemli bir ürünü olduğunu tescillemiş ve uluslararası düzeyde tanınırlığını arttırmıştır.

Karagöz'ün kültürel mirasa katkısı sadece Türkiye ile sınırlı değildir. Karagöz, Balkanlar'dan Orta Asya'ya kadar geniş bir coğrafyada farklı kültürlerin etkileşimine ve zenginleşmesine katkı sağlamıştır. Karagöz'ün kökeni konusunda çeşitli görüşler vardır. Bazı kaynaklar karagöz'ün Selçuklu Dönemi'nde ortaya çıktığını, bazı kaynaklar ise Osmanlı döneminde geliştiğini savunmaktadır. Karagöz'ün en parlak dönemi 16 ve 17. yüzyıllarda olmuştur. Bu dönemde karagöz, saraydan halka kadar her kesimin sevdiği ve izlediği bir eğlence olmuştur.

Karagöz'ün en önemli özelliklerinden biri, toplumsal eleştiri yapabilmesidir. Karagöz oyunları, güncel olayları, siyasi meseleleri, sosyal sorunları ve ahlaki değerleri mizahi bir dille işlemiş ve halkın sesi olmuştur. Karagöz oyunları aynı zamanda eğitici ve öğretici bir işlev de görmüştür. Karagöz oyunları, halkın dilini, kültürünü, ahlakını ve inancını yansıtmış ve kuşaktan kuşağa aktarmıştır.

Karagöz'ün kültürel mirasa katkısı sadece içerik açısından değil, biçim açısından da önemlidir. Karagöz oyunları, deriden veya günümüzde kullanılan çeşitli ışık geçirgenliği olan plastik materyallerden yapılmış renkli tasvirlerin arkadan aydınlatılan beyaz bir perdeye yansıtılmasıyla oynanır. Bu tasvirlerin yapımı ve kullanımı da bir zanaat işçiliği gerektirir.

Karagöz oyunlarında genellikle tek bir kişi hem figürleri yönetir hem de seslendirir. Bu kişiye hayali veya karagözcü denir. Hayalî, hem oyuncu hem de anlatıcıdır. Aynı zamanda seyirciyle de iletişim kurar ve onların isteklerine göre oyunu yönlendirir. Hayalîler genellikle tasvirlerini de kendileri üretirler. Bu şekilde sadece sözlü bir sanatın aktarımı değil, aynı zamanda bir zanaat stili de kültürel miras aktarımına girer. Hayalîler arasında usta çırak ilişkisi de bulunduğu için sahne deneyimi, yeni içerik oluşturma, üslup ve hiciv deneyimleri de bu somut olmayan deneyime eklenmiştir. Ayrıca Karagöz oyunlarında çok sayıda karakter vardır. Bu karakter fazlalığı, oyun hikayesinin dönemine göre yaşanan toplumsal olayları, toplum bakış açısını, hatta toplumun demografik yapısını da gösterir.

Tüm bunlar ele alındığında, güncel örnekler ile karşılaştırıldığında, kökeni 14.yüzyıla dayanan bu kültürel mirasın aktarımı ile ilgili günümüzde bazı sorunların yaşandığı görülmektedir. Öncelikle edebî

bir derinliği olan karagöz oyunu için yüzlerce eski metin mevcut olduğunu söyleyebiliriz. Bu metinlerde dönemin tarihi ve toplumsal yapısı ile ilgili detaylı bilgiler mevcuttur. Bu metinler ve teknolojik imkanların birleştirilip bu geniş içeriğin karagöz perdesinden dijital ekranlara geçmesi mümkündür. Lakin karagöz oyunu Cumhuriyet Dönemi öncesi gündelik bir eğlence kaynağı iken günümüzde televizyon ve diğer dijital mecraların yoğunluğu altında normal olarak geri planda kalmaktadır.

“Karagöz oyunu günümüzde neden popüler değildir?” sorusunun kesin bir cevabı yoktur. Ancak bazı olası nedenleri şöyle sıralayabiliriz:

- Geleneksel sanat olan karagöz oyunu, günümüzün değişen yaşam tarzı, kültür ve değerleri ile uyum sağlamakta zorluk çekmektedir.
- Doğaçlamaya da dayalı bir sanat olan karagöz oyunu, usta bir hayalî gerektirir ve günümüzde hayalî yetiştirmek ve devam ettirmek zorlaşmıştır. Bir meslek olarak tercih edilebilirliği azalmıştır.
- Görsel açıdan, gölge oyunu tekniği ile oynanan karagöz oyununu, günümüz teknolojik gelişmelerine ve seyirci beklentilerine cevap verememiştir.
- İçeriğinde halkın ortak sorunları olan konular da işlendiği için karagöz oyunu, günümüzde çeşitli siyasi, sosyal ve kültürel hassasiyetlere takılmıştır.

Her ne kadar Karagöz’le ilgili çeşitli animasyon filmleri ve mini serileri yayınlanmış olsa da karagöz şu an için bir “ramazan etkinliği” olarak görülmekte ve bilinmektedir. Bu koşullarda karagöz oyununun kendini daha geniş kitlelere tanıtabilmesi, barındırdığı derin edebi ve görsel çeşitliliği yansıtabilmesi için hem hızlı, hem pratik, hem de ulaşım-edinim konusundaki en uygun mecra dijital oyun mecralarıdır.

Karagöz oyununun dijital oyun platformlarına uyarlandığını düşünürsek barındırdığı kültürel öğeleri ne şekilde gösterebileceğini şöyle sıralayabiliriz:

- Üç boyutlu grafiklerle ele aldığı tarihsel dönemin mimarisi yansıtabilir.
- Detaylı grafiklerle ele aldığı dönemin giyim tarzını detaylıca gösterebilir.
- Değindiği dönemin demografik yapısı ve toplumsal kültüre dair detayları aktarabilir.
- Sözlü anlatımı güncellenerek geleneksel hiciv sanatımızı güncel mizah ile birleştirip yeni bir ilgi odağı oluşturabilir.
- Yeni nesli hem Hayalî’lik mesleğine yönelmek ve bu alanlarda araştırmacı olmak konusunda teşvik edici olabilir.

Karagöz işlevsel bir halkbilimidir. Nasıl ki bir yapının bozulmuş hali bir reproduksiyon ile yeni nesillere aktarılıyor, bir beste tekrar kompoze ediliyorsa aynı şekilde eğlence amaçlı folklor de modern teknolojinin içinde yer bulabilir ve kültürel mirasın kitlelere duyurulmasında başarı yakalayabilir. William Bascom, İşlevsel Halkbilimi Kuramı'nın önde gelen temsilcilerinden biridir ve halkbilimin temel ilkelerini derinlemesine incelemiştir. Bascom'un önemli katkılarından biri, 1954 yılında "Folklorun Dört İşlevi" adlı makalesini "The Journal of American Folklore" dergisinde yayımlamasıdır. Bu makalede Bascom, folklorun dört işlevini tanımlayarak kapsamlı bir analiz sunmuştur. Bascom'a göre, eğlence, folklorun en temel ve belki de en yaygın işlevlerinden biridir (2010). Halkbilimi içerisinde yer alan birçok hikaye, şaka, masal ve benzeri unsurlar, sadece yüzeydeki eğlence amaçlı hikayeler gibi görünse de aslında derin anlamlar ve mesajlar taşır. Bu nedenle, gülme unsurlarının ardında insanların hayatına dair sorgulamalar, toplumsal eleştiriler veya yaşamın anlamına dair derin felsefi düşünceler bulunabilir. Folklorun ikinci işlevi, kültürel değerleri onaylama ve doğrulama sürecidir. Ritüeller, gelenekler ve kurumsal yapılar, bir toplumun ortak değerlerini ve kimliğini yansıtır. Folklor, bu



değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasına yardımcı olur ve kültürel sürekliliği sağlar. Halk hikâyeleri, destanlar ve mitler, toplumun ortak geçmişini ve kahramanlarını anlatarak toplumun birlik ve beraberliğini güçlendirir. Üçüncü işlev, okuma yazma bilmeyen kültürlerde eğitim işlevidir. Bu tür kültürlerde, bilginin aktarımı sözlü geleneklerle gerçekleşir. Masallar, efsaneler ve atasözleri gibi sözlü anlatılar, toplumun değerlerini, bilgilerini ve deneyimlerini yeni nesillere aktarır. Bu sayede, toplumun kimliği ve bilgisi kuşaktan kuşağa aktarılarak sürdürülür. Son olarak, folklorun dördüncü işlevi, kabul edilmiş davranış örüntülerinin sürdürülmesidir. Toplumların ortak değerleri, ahlaki normları ve sosyal kuralları, folklor yoluyla bireylere aktarılır. Hikâyelerdeki kahramanlar, idealleri temsil ederken, kötü karakterler veya uyarıcı öyküler, istenmeyen davranışların sonuçlarını göstererek toplumsal düzeni koruma amacını taşır (Bascom, 2010). Bu unsurlara baktığımızda hikaye sahibi çoğu dijital oyunun bu folklor unsurlarını karşıladığını görmekteyiz. Belki de dijital oyunlara olan bu büyük ilginin kalıtsal bir kültürel deneyim olduğu da düşünülebilir.

Karagöz, Türk kültürünün eşsiz ve önemli bir yönüdür. Esprili ve hicivli temsilleri eğlence sunarken, tarihi ve kültürel önemi kendisini Türk mirasının değerli bir parçası kılıyor. Gölge oyunun dijital dönüşümün içine dahil olması hem Türkiye hem de Dünya için yeni bir anlatım dili oluşturabilir. Çünkü karagöz hem yazılı, hem sözlü izlencesi ve dinlencesi zengin bir performanstır. Bu sebeple karagöz'ün bu yeni teknoloji deneyimi içindeki varlığı dijital oyunların kullandığı folklor aktarımını pekiştirmesinin yanı sıra içinde barındırdığı zengin içerik sayesinde bu sektörde ciddi bir fark yaratabilir.

## 5.Sonuç

Bu araştırmada örnekler üzerinden kültürel miras aktarımı incelenmiştir. Genel olarak batılı oyun firmalarının maddi ve insan kaynağı gücü sayesinde bu firmaların yönettiği ve aktarmak istediği şekilde bir aktarım yapılmaktadır. Genel amacın yüksek satış rakamları olması sebebiyle çoğunlukla tarihsel gerçekçilik çok önemsenmemekte ve bu sebeple kültürel değerlerin onaylanması sıklıkla öncelik olarak ele alınmamaktadır. Bu araştırma içinde ele alınan örnekler genellikle görsel bir soyut kültürel öğeler içermektedir. Araştırmanın en büyük sınırlılığı bu içerik noksanlığıdır. Zira çoğu örnek sadece görsel bir doğruculuk benimsemiştir. Karagöz oyunun dijital olarak tekrar üretilmesi, özellikle Bursa ilinde bulunan kütüphanelerdeki yazılı ve sözlü olarak kayıt altına alınmış kaynaklarla zenginleştirilebilir. Bu sayede hem dil açısından hem de kaynağın kaydedildiği tarihsel açıdan güncel ve doğrucu bilgiler de kullanılabilir. Karagöz oyununun geçtiği dönemin güncel olaylarını ele alması, ayrıca bu olayların halk arasında nasıl bir tepki ile karşılaştığı konusunda bilgiler de verebilir. Karagöz'ün mizah içeriğine son kıstas olarak baktığımızda genel olarak sebep sonuç ilişkisi içerdiğini ve

Dijital oyunlar, son yıllarda popüler kültürün önemli bir parçası haline gelmiştir. Dijital oyunlar, sadece eğlence ve boş zaman aktivitesi olarak değil, aynı zamanda eğitim, sanat, iletişim ve kültürel aktarım gibi alanlarda da kullanılmaktadır. Dijital oyunlar, farklı kültürlerden insanları bir araya getiren, kültürel mirasları tanıtan ve koruyan birer araç olabilirler. Kültürel miras, bir toplumun geçmişten günümüze taşıdığı ve gelecek nesillere aktarmayı amaçladığı değerler, gelenekler, sanat eserleri, inançlar ve yaşam biçimleridir. Kültürel miras, insanlığın ortak hafızası ve kimliğidir. Kültürel mirasın korunması ve tanıtılması hem kültürel çeşitliliği hem de kültürel diyalogu destekler. Dijital oyunlar, kültürel mirasın korunması ve tanıtılması için etkili birer araç olabilirler. Oyunlar, kültürel mirasın içerisinde yer alan mekanları, nesnelere, karakterleri, hikayeleri ve sembolleri interaktif bir şekilde sunabilir, oyunculara kültürel mirasla ilgili bilgi vermenin yanı sıra, onları kültürel mirasın bir parçası olmaya ve ona katkıda bulunmaya da teşvik edebilirler.

Batı menşeli oyun firmaları bu kültürel miras öğelerini büyük bir ilgi çekecek şekilde ve devamlılık isteğiyle yoğun bir şekilde kullanıp uygulamıştır. Bu oyunlar hem kültürel mirasın önemini artırmış hem de büyük bir gelir ve istihdam kapısı oluşturmuştur. Araştırmanın ikinci bölümünde Assassin's Creed serisinde uygulanan tekniğin kültürel mirasa nasıl büyük bir katkı sağladığı detaylıca anlatılmıştır.

Video oyunlarında gölge oyununun kullanılması, oyuna nitelikli bir estetik ve hikâye anlatımı ögesi ekleyebilir. Gölge oyunu teması, gölge kuklacılığının kültürel mirasına ve tarihine bir referans görevi görebilir. Ek olarak, video oyunlarında gölge oyununun kullanılması, oyuncu için farklı bir görsel deneyim sağlayabilir. Hareket yanılsaması yaratmak için ışık ve gölge kullanımı görsel olarak çarpıcı olabilir ve oyunun atmosferine katkıda bulunabilir. Genel olarak, video oyunlarında gölge oyunu konsepti, oyunun hikaye anlatımını ve görsel deneyimini geliştirebilir. Video oyunlarında gölge oyununun kullanılması, bu zengin kültürel mirasa bir bağlantı sağlayabilir ve oyuncuların onu keşfetmesine ve öğrenmesine olanak sağlayabilir. Alan ile ilgili eski ve yeni meslek dalları için istihdam sağlayabilir, grafik tasarımcılar için tarihe yeniden bir bakış açısı sağlayacak bir çalışma alanı oluşturabilir. Bu, zamanın kültürel uygulamalarına ve geleneklerine bir bakış sağlayabilir ve oyuncuların bunları benzersiz bir şekilde deneyimlemelerine izin verebilir. Bu sebeple bu alanda yapılacak dijital atılımlar Türkiye kültürel mirası ile ilgili büyük bir öneme sahiptir.

### Kaynakça

- Assassin's Creed şehirleri. Mart 27, 2023. <https://assassinscreed.fandom.com/wiki/Category:Cities>.
- Assassin's Creed – Wikipedia. (2023, 1 Mayıs). Son erişim, Mart 27, 2023. Wikipedia içinde [https://en.wikipedia.org/wiki/Assassin%27s\\_Creed](https://en.wikipedia.org/wiki/Assassin%27s_Creed).
- Bascom, William R. (2010). Folklorun Dört İşlevi. (Çeviren: Ferya ÇALIŞ). HalkbilimindeKuramlar ve Yaklaşımlar 2. (Editör: M. Öcal OĞUZ ve Selcan GÜRÇAYIR). Ankara:Geleneksel Yayınları. 71-86.
- Doğaner, S. (2003). *Miras Turizminin Coğrafi Kaynakları ve Korunması* (s. 1-8). *Coğrafi Çevre Koruma ve Turizm Sempozyumu*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları
- Dumont, Jonathan [JoeDumondAC].(2018). *Hi I'm Jonathan Dumont, Creative Director of Assassin's Creed Odyssey, Ask Me Anything! Electronic document* [Çevrimiçi forum paylaşımı]. Son erişim, Mart 27, 2023. [www.reddit.com/r/assassinscreed/comments/8suomv/hi\\_im\\_jonathan\\_dumont\\_creative\\_director\\_of/](http://www.reddit.com/r/assassinscreed/comments/8suomv/hi_im_jonathan_dumont_creative_director_of/)
- Erikht12. (Fotoğrafçı). (2011). *Görüntü 2*. Son erişim, Mart 27, 2023. <https://community.greeka.com/posts/65940>
- Gümüüşçü, O. (2018). *Tarihi Coğrafya ve Kültürel Miras*. *Erdem*, 0 (75), 99-120. DOI: 10.32704/erdem.496740. Son erişim, Mart 14, 2023. [http://www.academia.edu/4509617/M%C4%B0RAS\\_TUR%C4%B0ZM%C4%B0N%C4%B0N\\_CO%C4%9ERAF%C4%B0\\_KAYNAKLARI\\_VE\\_KORUNMASI](http://www.academia.edu/4509617/M%C4%B0RAS_TUR%C4%B0ZM%C4%B0N%C4%B0N_CO%C4%9ERAF%C4%B0_KAYNAKLARI_VE_KORUNMASI)
- Huizinga, J. (2013). *Homo Ludens* (s. 16-20), Çev. Mehmet Ali Kılıçbay, İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Kr, Oleg. (Fotoğrafçı). (Haziran 8, 2019). *Görüntü 3*. Son erişim, Mart 27, 2023. <https://www.flickr.com/photos/mesec/48025498576>
- Kurtar, C. & Somuncu, M. (2013). *Kentsel Kültürel Mirasın Korunması ve Sürdürülebilirliği: Ankara Hamamönü örneği* (1 (2), s. 35-47). Ankara: Ankara Araştırmaları Dergisi
- Lowe, Dunstan (2012). *Always Already Ancient: Ruins in the Virtual World*. In *Greek and Roman Games in the Computer Age* (s. 52–90), edited by Thea S. Thorsen. Norveç: Akademika
- Maxime Durand. Anasayfa [linkedin.com]. Linkedin. Son erişim Mart 27, 2023. [www.linkedin.com/in/maxime-durand-81380533/?originalSubdomain=ca/](http://www.linkedin.com/in/maxime-durand-81380533/?originalSubdomain=ca/)

- Metin, And. (1969). *Geleneksel Türk Tiyatrosu - Kukla Karagöz Ortaoyunu (s. 110)*. Ankara: Bilgi Yayınevi
- Metin, And. (1977). *Dünyada ve Bizde Gölge Oyunu (s. 15)*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- Metin, And. (2019). *Oyun ve Bügü (s. 37)*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Öcal Oğuz. (2009). *Somut olmayan kültürel miras ve kültürel ifade çeşitliliği (s.8)*. Ankara: Milli Folklor dergisi.
- Özgen, I. (2013). Uluslararası Gastronomiye Genel Bakış. İçinde: Mehmet Sarıışık ve Gülçin Özbay (Der.). *Uluslararası Gastronomi (Temel Özellikler- Örnek Menüler ve Reçeteler)*, Ankara: Detay Yayıncılık.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2005). *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- UNESCO Türkiye Millî Komisyonu. Son erişim, Mart 27, 2023. [www.unesco.org.tr/Pages/176/18/Somut-K%C3%BCl%C3%BCrel-Miras-%C4%Bohtisas-Komitesi](http://www.unesco.org.tr/Pages/176/18/Somut-K%C3%BCl%C3%BCrel-Miras-%C4%Bohtisas-Komitesi).
- UNESCO Türkiye Millî Komisyonu. Son erişim, Mart 27, 2023. [www.unesco.org.tr/Pages/149/44](http://www.unesco.org.tr/Pages/149/44).
- UNESCO Türkiye Millî Komisyonu. Son erişim, Mart 27, 2023. [www.unesco.org.tr/Pages/181/177/](http://www.unesco.org.tr/Pages/181/177/).
- UNESCO Türkiye Millî Komisyonu. Son erişim, Mart 27, 2023. [www.unesco.org.tr/Pages/126/123/UNESCO-Somut-Olmayan-Kültürel-Miras-Listeleri](http://www.unesco.org.tr/Pages/126/123/UNESCO-Somut-Olmayan-Kültürel-Miras-Listeleri)
- Zucker, S. (Fotografçı). (Şubat 22, 2016). *Görüntü 1*. Son erişim, Mart 27, 2023. <https://www.flickr.com/photos/profzucker/25074460062>
- Usta, H. İ. (2006). *Türkçe Sözlük Hazırlamada Yöntem Sorunları*. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 46/1, 223-242.

## 51. Gıda iletişimde etnosentrizm: Anlatı reklamcılığı bağlamında coğrafi işaretli ürün anlatılarının yapısal analizi

Derya Nil BUDAK<sup>1</sup>

**APA:** Budak, D. N. (2023). Gıda iletişimde etnosentrizm: Anlatı reklamcılığı bağlamında coğrafi işaretli ürün anlatılarının yapısal analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 912-929. DOI: 10.29000/rumelide.1317118.

### Öz

Gıda iletişimde etnosentrizm, gıdanın hâlihazırda kendisinin bir anlatı ve anlam taşıyıcısı olması bakımından önemlidir. Gıdaların üretildikleri kültürün, geleneğin, yörenin ve insanın temsilinde taşıdıkları anlamları ve değerleri güçlendiren bir örüntü içinde sunulmasını sağlarken, daha etkili bir anlatı olarak gıdalara bakış açısını değiştirecek bir düzen içinde sunulmasını da sağlamaktadır. Gıda reklamları ise genellikle gıdaların hikâyelerinin anlatıldığı bir iletişimdir. Anlatsal reklamlar da bir hikâye anlatarak tüketiciye ulaşmaya çalışmaktadır. Bu çalışmada, anlatı reklamcılığı bağlamında coğrafi işaretli gıda reklamları, gıda etnosentrizmi kavramsallaştırması üzerinden William Labov'un yapısal anlatı analizi yöntemi ile incelenmiştir. Bu doğrultuda gıda endüstrisinde faaliyet gösteren iki büyük gıda şirketinin, 2023 yılında piyasaya sürdüğü coğrafi işaretli ürünlerin reklam anlatıları, Labov'un modeline göre özet, tanıtım, olay örgüsü, değerlendirme, çözüm ve kodadan oluşan altı temel yapısal unsur odağında irdelenmiştir. Coğrafi işaretli ürünlerin reklam hikâyelerinin nasıl inşa edildiği ve hikâyeleri şekillendiren etnosentrik anlatılar ve anlamlar ise bu yapılar içerisinde tartışılmıştır. Çalışmada, gıda iletişimde coğrafi işaretli ürün anlatılarının, gıdaların tam olarak yansıtılmış etnosentrik özellikleri ve değerleriyle tüketicilerin ürün ve marka tercihlerini etkileyerek farklılaşabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın, literatürde eksikliği görülen gıda iletişimi alanına ve anlatı araştırmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca gıda çalışmalarına, iletişim perspektifinden katkıda bulunacağı değerlendirilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Gıda iletişimi, etnosentrizm, reklam, anlatı, yapısal analiz, sürdürülebilirlik

## Ethnocentrism in food communications: A structural analysis of geographically indicated product narratives in the context of narrative advertising

### Abstract

Ethnocentrism in food communications is essential in terms of the fact that food itself is already a narrative and a carrier of meaning. It ensures that foods are presented in a pattern that strengthens the meanings and values they carry in representing the culture, tradition, region, and people in which they are produced. It also ensures that it is given in an order that will change the perspective of food as a more compelling narrative. Food advertisements are generally a communication in which food stories are told. Narrative advertisements also try to reach the consumer by telling a story. This study examined geographically indicated food advertisements in the context of narrative advertising by William Labov's structural narrative analysis method through the conceptualization of food ethnocentrism. In this direction, according to Labov's model, the advertising narratives of

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Yeditepe Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Tarım Ticareti ve İşletmeciliği Bölümü (İstanbul, Türkiye), deryanil.budak@yeditepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7075-069X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.05.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1317118]

geographically indicated products launched by two large-scale food companies operating in the food industry in 2023 were examined with a focus on six structural elements consisting of abstract, orientation, complicating action, evaluation, result/resolution, and code. In addition, how the advertising stories of geographically indicated products were constructed and the ethnocentric narratives and meanings that shape the stories were also discussed within these structures. In the study, it was concluded that geographically indicated product narratives in food communications could differ by affecting consumers' product and brand preferences with the fully reflected ethnocentric characteristics and values of foods. The study will likely contribute to food communications and narrative research, needing more literature. It is also considered to contribute to food studies from a communication perspective.

**Keywords:** Food communications, ethnocentrism, advertisement, narrative, structural analysis, sustainability

## 1. Giriş

Kadim medeniyetler, coğrafyaları ile bilinmektedir. Coğrafi koşullar, doğayı ve insanı farklılaştırmakta; her coğrafyaya farklı hikayeler, farklı anlatılar sunmaktadır. *Homo narrans* ise hikâyeyi anlatan insana vurgu yapmaktadır (Fisher, 1984). Hikâye anlatan insan için her coğrafyanın bir hikâyesi, her hikâyenin bir coğrafyası vardır. Türk mutfağı da dilden dile dolaşan hikâyeleri ile yüzlerce yıldır Anadolu insanının, coğrafyasının, tarihinin, yaşamının ve kültürünün önemli bir parçası ve anlatısı olmuştur. Bu anlatılar içerisinde ise her yemeği farklı kılan bir hikâye doğmuştur. Zira Lévi-Strauss'a (1978, s. 471) göre yemek yapmak, yeterince vurgulanmamış olsa da gerçekten de dille birlikte evrensel bir insan faaliyeti biçimidir; dili olmayan toplum olmadığı gibi yemeğinin en azından bir kısmını pişirmeyen toplum da yoktur. Bu doğrultuda gıdaların hikâyesi, evrensel bir insan faaliyeti olan dilin ve yemeğin farklı biçimlerinde ve çeşitli bağlamlarda ele alınabilmektedir. Gıda çalışmaları alanının ana konusu olan yemek ise yemeğin incelenmesi ve insan deneyimiyle olan ilişkisinin incelenmesidir. Bu ilişki; sanat, sosyoloji, eğitim, ekonomi, sağlık, sosyal adalet, edebiyat, antropoloji ve tarih gibi alanları kapsayan alana multidisipliner bir yön veren çeşitli perspektiflerden incelenmektedir (Almerico, 2014). Bir diğer perspektif ise gıdaların, iletişim yönünün incelenmesidir. Yemeğin bir iletişim biçimi olarak ele alınması ya da gıdaların iletişimi ile ilgili çalışmalar iletişim bilimleri perspektifinden ele alınmaktadır. Bu bağlamda şüphesiz ki gıdaların, hayatta kalma ihtiyaçlarımızdan daha fazlasını ifade eden ve beslenmenin ötesine geçen bir anlatıya dönüşmesi gıda iletişimi ile ilişkilendirilebilmektedir. Nitekim reklamların çoğu da hikâyeler anlatmaktadır. Hikâyeler, kullanılması gereken ürünleri ve kullanım şekillerini iletebilmekte, ikna edebilmekte, gösterebilmekte ve modelleyebilmektedir (Escalas, 1998). Hikâye anlatımı, pazarlamanın dolayısıyla da gıda iletişiminin artık ayrılmaz bir parçasıdır. Bu bağlamda gıda iletişimi, gıdayı nasıl deneyimlediğimiz ve anlattığımız, yiyecek ve içecek ürünlerinin pazarlanmasıyla ilgili gıdanın artan medya görünürlüğünü ele alan gıdanın ötesinde bir iletişimdir.

Küreselleşmenin olumsuz etkileri, üretimin ve ekonominin gerilemesi, iklim krizi ve pandemi gibi artan sorunlar nedeniyle son yıllarda ne yediğimiz kadar yediklerimizin nerede, nasıl ve kimler tarafından üretildikleri de önem kazanmıştır. Bununla beraber sürdürülebilir gıdaya erişimin ve artan gıda talebinin karşılanmasının zorlaşması, onu üreten doğal ve beşerî unsurları yeniden düşünmemiz gerektiğini; yerel üretimi ve yerel üreticilerin önemini bir kez daha göstermiştir. Şüphesiz ki değişen, dönüşen ve tükenen bir dünya gerek üretim gerek tüketim biçimlerini de etkilemektedir. Özellikle son yıllarda içinde bulunulan küresel sorunlar ve pazar koşulları nedeniyle yerele artan ilgi ve yerelleşme çabası hemen her sektörde dikkat çekmektedir. Bu bağlamda yerelleşmeye ve gelenekselliğe ihtiyaç

duyan sektörlerin başında gıda endüstrisi gelmektedir. Sosyolojik bir kavram olan etnosentrizm (Sumner, 1906) ise gıdaya; insan ve gıda arasındaki ilişkiye yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Gıda etnosentrizmi olarak ifade edebileceğimiz bu kavram, yerel üretimi ve ilgili coğrafyayı temsil eden geleneksel gıda ürünlerinin, onu üreten coğrafi yapı ve toplulukların tarihi, doğası, kültürü gibi tüm özellikleri ve değerleri ile yeniden keşfedilmesi eğilimidir. Bu eğilim, aynı zamanda gıdalara özgün bir iletişim değeri taşıyarak pazarlama yaklaşımına doğal ve beşerî unsurları dahil eden bir anlayış ve etnosentrik bir bakış açısı kazandırmıştır. Gıdaların pazarlanmasında ve iletişiminde yaşanan bu paradigma dönüşümü ile endüstriyel ürün hikayeleri yerini coğrafi işaretli ürünlere ve onu üreten insan hikayelerine bırakmıştır. Gıdaların etnosentrik özellikleri ve değerleri bağlamında dilsel ve görsel anlatılarla sunulan bu anlatılar ise çeşitli kitle iletişim araçları üzerinden aktarılmaktadır.

Bu çalışma, coğrafi işaretli ürünlerin küresel gıda endüstrisindeki şirketler tarafından kendi markaları altında sahiplenilmesini dikkate değer bulmuştur. Bu kapsamda Türk ve dünya gıda endüstrisinde büyük ölçekli üretim yapan iki gıda şirketinin, 2023 yılında pazara sunduğu coğrafi işaretli ürünlerin kitle iletişim araçları üzerinden yapılan reklam çalışmalarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda çalışmada, coğrafi işaretli ürünler gıda etnosentrizminin bir göstergesi olarak ele alınmış ve reklam anlatıları, televizyon mecrasında yayınlanan reklam filmleri üzerinden anlatı reklamcılığı bağlamında yapısal anlatı yaklaşımıyla incelenmiştir. William Labov'un (1972) anlatı modeli ile analiz edilen gıda reklamları, anlatının; özet, tanıtım, olay örgüsü, değerlendirme, çözüm ve kodadan oluşan altı temel yapısal unsuru odağında dilsel ve görsel unsurları ile birlikte çözümlenmiştir. Buna göre coğrafi işaretli ürün hikayelerinin nasıl inşa edildiği, hikâyeleri şekillendiren etnosentrik (tarihsel, toplumsal, kültürel, geleneksel, vb.) anlatılar ve anlamların çözümlenmesi, bu yapılar içerisinde irdelenmiştir. Çalışmanın, gıda çalışmalarına katkı sağlamasının yanı sıra literatürde eksikliği görülen gıda iletişimi alanına referans olacağı ve anlatı araştırmaları için örnek teşkil edeceği değerlendirilmektedir.

## 2. Bir alan olarak gıda iletişimi

Amerikan Pazarlama Derneği (AMA)'nin 2017 yılında yeniden tanımladığı pazarlama; müşteriler, alıcılar, ortaklar ve genel olarak toplum için değeri olan teklifler oluşturma, iletme, sunma ve değiş tokuş etme faaliyetleri, kurumlar kümesi ve süreçleridir. Kotler ve Armstrong'a (2018, s. 29) göre pazarlama, şirketlerin müşterilerle bağ kurduğu, güçlü müşteri ilişkileri kurduğu ve karşılığında müşterilerden değer elde etmek için müşteri değeri yarattığı bir süreçtir. Bu bağlamda Borden'ın (1953) "pazarlama karması" terimi, taktiksel pazarlama araçları setini ve işletmelerin hedef pazarda istenen satış seviyesini takip etmek için kullandığı, kontrol edilebilir pazarlama değişkenlerinin birleşimini ifade etmektedir. McCarthy'nin (1960) 4P olarak bilinen genel pazarlama sınıflandırması ise ürün geliştirme, fiyat belirleme, promosyon yapma ve dağıtım yerlerini belirlemektir. Dolayısıyla pazarlamanın 4P'si adı verilen bu dört faktörlü sınıflandırma, pazarlamanın geçmişteki temel işlevini diğer bir deyişle ürünlere talep yaratma anlayışını ortaya koymaktadır. Ancak pazarın ve pazarlamanın değişen koşulları doğrultusunda pazarlamaya *insan, süreç, fiziksel kanıt, kamuoyu, politik güç* gibi yeni faktörler eklenmiştir (Kotler, Kartajaya ve Setiawan, 2010). Pazarlama karması içerisinde yer alan pazarlama iletişimi ise bir pazarla iletişim kurmak için kullanılan koordineli tanıtım mesajları ve ilgili medyanın kullanılmasıdır. Buna göre pazarlama iletişimi mesajları; dijital medya, basılı medya, radyo, televizyon, doğrudan posta ve kişisel satış gibi bir veya daha fazla kanal aracılığıyla iletilmektedir (AMA, t.y.)

Gıdayı inceleyen gıda çalışmaları, gıdaları ve gıdaların insan ile olan ilişkisini ele almaktadır. Bu bağlamda gıda çalışmaları; beşerî bilimler, sosyal bilimler ve bilimdeki çok sayıdaki disiplinden gıda,

kültür ve toplum arasındaki karmaşık ilişkileri inceleyen, gelişmekte olan disiplinlerarası bir çalışma alanıdır. Bu alanda, gıdanın kendisi bir inceleme konusu değildir. Tarım bilimi, beslenme, mutfak sanatları ve gastronomi gibi gıdayla ilgili daha geleneksel çalışma alanlarından farklıdır; çünkü gıdanın basit üretimi, tüketimi ve estetik beğenisinden daha fazlasını ilgilendirir (Almerico, 2014. s. 3). Gıda çalışmalarını ele alan literatürün farklı bakış açılarının yanı sıra gıda iletişimi, gıdayı iletişim perspektifinden incelemektedir. Günümüzde gıda iletişimi kavramsal olarak tanınmaya başlamış ve bir alan olarak literatürde kabul görmüştür (Demello, 2014). İletişim çalışmaları, gıdaların anlamın yaratılmasında önemli bir sembol olduğunu öne sürmektedir. Aynı zamanda gıdalar başkalarıyla anlam yaratmanın, paylaşmanın ve iletmenin sözel olmayan bir yolu olarak da ifade edilmektedir. Bu bağlamda gıda iletişimi, yiyeceklerin günlük hayatımızın ayrılmaz ve gerekli bir parçası olduğunu ve gıdanın anlamın üretimi veya yok edilmesini, ilişkileri ya da toplumu nasıl şekillendirdiğini ve yeniden şekillendirdiğini anlamaya çalışmaktadır. Parasecoli'ye (2010) göre gıda, bir konu ve bir çalışma alanı olarak giderek daha popüler hale gelmektedir. Medya, bireylerin ve toplumların başvurduğu genel bir bilgi ve haber kaynağıdır. Bu yönü ile çeşitli medya araçlarında kullanılan anlatılar, bireylerin zihninde anlamın oluşmasına etki etmektedir. Bu bağlamda gıda iletişimi, gıdaların farklı medyalardaki temsillerini ele almaktadır. Gıda iletişimi bu anlamda, gıda ile ilgili basılı, film, televizyon veya çevrim içi herhangi bir iletişimi tanımlamaktadır. Barthes (2008) çağdaş gıda tüketiminin psikososyolojisini ele aldığı kitabında, yiyeceklerin bir iletişim sistemi, bir imgeler bütünü, kullanımlar, durumlar ve davranış protokolü olduğunu ifade etmektedir. Dahası, yiyeceklerle ilgili bilgilerin, bulunabileceği her yerde toplanması gerektiğini ve bu bilgilerin ister ekonomide, tekniklerde, kullanımlarda ve reklamlarda doğrudan gözlem yoluyla ister belirli bir toplumun zihinsel yaşamında dolaylı gözlem yolu ile elde edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bartelmeß ve Godemann'a (2019) göre gıda iletişimi genellikle, nüfusun besin alımına ilişkin genel tavsiyelerin iletişimi ile eşittir. Buradaki temel vurgu ise sağlığın korunması, sağlığın teşviği ve geliştirilmesi amacıyla profesyonel aktörlerden sıradan insanlara bilgi aktarımının olmasıdır. Öte yandan gıda iletişimi, farklı iletişim aktörlerinin katılımıyla farklı bağlamlarda ve toplumun çeşitli düzeylerinde gerçekleşen bir sosyal anlayış sürecidir. Buna göre gıda iletişiminin, değişimin araçları olup olamayacağını keşfetmenin belki de en belirgin yolu gıda reklamlarına bakmak olacaktır (Cooke, 2016).

Gıda çalışmalarının bir alanı olarak iletişim, genellikle çeşitli pazarlama ve reklam biçimleri aracılığıyla ürün satmayı amaçlamaktadır. Tüketime ve tüketiciye yönelik iletişim çalışmalarının başında gelen reklam, gıda endüstrisi tarafından sıklıkla ve etkin kullanılmaktadır. Dolayısıyla gıda iletişimde reklamlar, diğer pazarlama biçimlerinden daha fazla öne çıkmaktadır. Çünkü reklam; ticari firmalar, kâr amacı gütmeyen kuruluşlar, devlet kurumları ve belirli bir hedef pazarın veya kitlenin üyelerini ürünleri, hizmetleri, kuruluşları veya fikirleri hakkında bilgilendirmek ve/veya ikna etmek isteyen kişiler tarafından zaman veya mekânda duyuruların ve mesajların yerleştirilmesidir. Bununla beraber kitle iletişim araçlarına belirli bir kişi, şirket veya kuruluş tarafından ücretli veya bağışlanan zaman veya mekânda yerleştirilen herhangi bir duyuru veya ikna edici mesajdır (AMA, t.y.). Bir diğer ifadeyle "belirli bir kimse veya kurum tarafından fikirlerin, malların veya hizmetlerin kişisel olmayan herhangi bir şekilde sunulması ve tanıtılması"dır (Kotler ve Armstrong, 2018, s. 667). Nitekim, özellikle ülkemizde gıdalarla ilgili iletişimin, tanıtımın ve reklamın önemi, tüketicilerin neredeyse yarısının gıda ürünlerini satın alırken en yaygın bilgi kaynağı olarak reklamlara başvurması ve en çok reklamlardan etkilenmesi ile yapılan araştırmalarla da ortaya koyulmaktadır (Tüketici Profili ve Bilinç Düzeyi Araştırma Raporu, 2018, s. 156). Herakleitos'a atfen değişmeyen tek şey, değişimin kendisidir. Nitekim iletişim ve pazarlama alanında da görülen kaçınılmaz değişim kendisini yeni bir anlayış ile ortaya koymaktadır. Bu yeni anlayış doğrultusunda iletişim ve pazarlama çalışmalarında, doğal ve beşerî değerlere dayalı döneme tanık olmaktayız. Buna göre pazarlama, insanlara sadece tüketici gibi davranmak yerine onlara

zihinleri, kalpleri ve ruhları ile bir bütün olan insan olarak yaklaşmaktadır. Küreselleşen dünyayı daha iyi bir yer haline getirme konusunda tüketiciler, seçtikleri ürün ve hizmetlerde sadece işlevsel ve duygusal tatmin değil aynı zamanda insan ruhunun tatmin edilmesini de aramaktadırlar. Dolayısıyla yeni pazarlama anlayışı, pazarlama kavramını insan özelemleri, değerleri ve ruhu arenasına taşımaktadır (Kotler, Kartajaya ve Setiawan, 2010). Bu doğrultuda gıda iletişimi, mesajların taşınmasında etkin medyalar kullanımı ile besinler hakkında hem bir bilgilendirme, haber verme hem de bir tanıtma ve ikna aracı olarak özelemlere, değerlere ve ruha dayalı işlev görmektedir.

## 2.1. Gıda etnosentrizmi ve coğrafi işaretli ürünler

Etnosentrizm terimi, sosyolojik bir kavram olarak Sumner (1906) tarafından ortaya atılmıştır. İnsan gruplarının bakış açısını açıklayan terim, bireyin özdeşleştiği iç gruplar ile bireyin iç grubuna zıt olan dış gruplar arasında bir ayırım yapması olarak ifade edilmektedir. Daha sonraları, bireysel düzeydeki kişilik sistemlerinin yanı sıra daha genel kültürel ve sosyal analitik çerçevelerle ilgili psikososyal bir yapı haline gelmiştir. Booth (1979), Worchel ve Cooper'a (1979) göre etnosentrizm kavramı ise genel olarak insanların kendi gruplarını evrenin merkezi olarak görmeleri, diğer sosyal öğeleri kendi grupları açısından yorumlamaları ve kültürel olarak kendilerine benzeyenleri körü körüne kabul ederken kültürel olarak farklı kişileri ise reddetmeleri bağlamındaki evrensel eğilimi temsil etmektedir. Öte yandan Levine ve Campbell (1972), etnosentrizm ile ilgili olarak kişinin, kendi etnik veya ulusal grubunun sembolleri ve değerlerinin, gurur ve bağlılık nesnesi haline gelirken diğer grupların sembollerinin bir küçümseme veya hor görme nesnesine dönüşebileceğini belirtmektedir (Akt. Shimp ve Sharma, 1987).

Tüketici etnosentrizmi kavramı ise Sumner'in (1906) etnosentrizm kavramından pazarlama ve tüketici davranışları alanına uyarlanarak literatüre kazandırılmıştır. Kavram, tüketicilerin yabancı üretim ürünleri satın almasının uygunluğunu, esasen ahlaki hakkındaki inançlarını temsil etmek için kullanılmaktadır. Çünkü etnosentrik tüketiciler açısından ithal ürünleri satın almak yanlıştır. Onlara göre bu, ülke ekonomisine zarar vermektedir; işsizliğe ve iş kaybına neden olmaktadır ve açıkça vatanseverliğe aykırıdır. Diğer ülkelerden (yani dış gruplardan) gelen ürünler, yüksek derecede etnosentrik tüketiciler için küçümseme ve hor görme nesnelere sahiptir. Bununla birlikte, etnosentrik olmayan tüketiciler için yabancı ürünler, nerede üretildiklerine bakılmaksızın kendi değerlerine göre değerlendirilmesi gereken birer nesnelere sahiptir. İşlevsel anlamda, tüketici etnosentrizmi bireye bir kimlik duygusu, aidiyet duyguları ve bireyin özdeşleştiği iç gruplar için hangi satın alma davranışının kabul edilebilir veya kabul edilemez olduğuna dair bir anlayış sağlamaktadır (Shimp ve Sharma, 1987).

Etnosentrizme yönelik bir başka açı ile gıda etnosentrizmi olarak uyarlanabilen kavram, gıdaların kendi doğal ortamlarına ait olarak taşıdığı özellikleri ve değerleri ile uzun yıllar boyu edinilen bilgi ve birikim sonucu aldığı geleneksel halini ve üretimini ifade etmektedir. Bu bağlamda coğrafi işaretli gıda ürünleri, gıda etnosentrizmin bir tezahürü olarak belirli bir coğrafya ile ilgili olan ve temel olarak etnosentrik anlam yüklenen yiyecek ve içeceklerin bir göstergesidir. Sınai Mülkiyet Kanununa (SMK) göre, coğrafi işaret "belirgin bir niteliği, ünü veya diğer özellikleri bakımından kökenin bulunduğu yöre, alan, bölge veya ülke ile özdeşleşmiş ürünü gösteren işarettir" (SMK, Madde 34). Türk Patent ve Marka Kurumu tarafından tescil edilen coğrafi işaretler; menşe adı ve mahreç işareti olarak ikiye ayrılmaktadır. Coğrafi işaretlerin menşe adı ya da mahreç işareti olarak tescili ise SMK, Madde 34'te yer alan özelliklere göre belirlenmektedir. Coğrafi işaretlerde kullanılan ve ait oldukları yerle bağları çok güçlü olan menşe adı "bir ürünün, tüm veya esas nitelikleri belirli bir coğrafi alana ait doğal ve beşerî unsurlardan kaynaklanıyorsa" ve "ürünün üretimi, işlenmesi ve diğer işlemlerinin tümünün belirlenen coğrafi alanın



sınırları içinde gerçekleşmesi” halinde tescil edilmektedir. Mahreç işareti “belirgin bir niteliği, ünü veya diğer özellikleri itibarıyla belirli bir coğrafi alan ile özdeşleşmiş olan; üretim, işleme ya da diğer işlemlerinden en az birinin belirlenmiş coğrafi alan içinde gerçekleşmesi” halinde tescil edilmektedir (Türk Patent ve Marka Kurumu, t.y.).

Nitekim coğrafi işaretli ürünler; tarihsel ve 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 (Kültür, TDK, t.y.) olarak yüksel bir kültürün ürünüdür. Dolayısıyla bir üründen çok daha fazlasıdır. Bu açıdan coğrafi işaretli gıda ürünleri, doğal ve beşerî özellikleri ve unsurlarıyla kültür kavramı ile birlikte etnosentrizm bağlamında ele alınabilmektedir. Gıda etnosentrizmi, bireyi tanımlayan iç grupların; bölgesel veya yöresel yerli ürün ve üretimlerin tüketicilerce satın alınması inancını gösteren satın alma davranışını da açıklamaktadır. Böylece bireyin ait olduğu iç grubun, etnik veya ulusal kültürüyle yapılan tarımsal üretimlerin ve gıda ürünlerinin pazarlanması bölge ve ülke için sürdürülebilir bir üretim ve tüketim döngüsü sağlayabilecektir. Zira gıda etnosentrizmi, gıdalara bakış açımızı da değiştirebilecektir. Bu doğrultuda gıda etnosentrizm ile gıdanın taşıdığı ortak kültürel anlamlara, anlatılara ve değerlere sahip çıkmak, tüketicilere kendi yaşamlarında ve özdeşleştikleri grubun ve bölgenin; ekonomik, toplumsal, tarihsel, kültürel, çevresel, politik yaşamına ve gelişimine önemli derecede sürdürülebilir katkılar sunabilmektedir. Belki de en önemlisi gıda etnosentrizmi, gıdayı üreten doğal ve beşerî unsurların en içten ve en derin şekilde takdir edilmesini teşvik edecektir.

Öte yandan küreselleşmenin gerilemesi, endüstriyel ürün ve üretimlerin sürdürülebilir bir alternatifi olarak yerel ürün ve üretimlere dönüş yapılması ve yerel pazarın yeniden keşfedilmesi, coğrafi işaretli ürünlere yönelik iç ve dış talebin artmasına neden olmuştur. Bu bağlamda endüstriyel tarımsal gıda ürünlerine alternatif bir pazar olarak gelişen coğrafi işaretli ürünler, her geçen gün artan ürün sayıları ve potansiyelleri ile de pazar payını büyütmemektedir. Buna göre coğrafi işaretli ürün pazarı, yaklaşık 200 milyar doları aşan bir pazar büyüklüğüne sahip olarak tüm dünyada hızla gelişmektedir. Coğrafi işaretli ürün pazarında İtalya ve Fransa başta olmak üzere en büyük pazar payını Avrupa Birliği (AB) ülkeleri almaktadır. AB ülkelerinin, tarımsal gıda ürün ihracatının %17’sini coğrafi işaretli ürünler oluşturmaktadır (Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği, 2021). Ülkemizde ise coğrafi işaretli ürünlerin önemi fark edilerek son iki yılda artan talep ile birlikte tescil ile koruma altına alınan coğrafi işaret ve geleneksel ürün adı sayısı 1200’ü geçmiştir. Coğrafi ürünlerin ihracatı ise AB tescillerinin yaygınlaşmaması nedeniyle henüz istenen seviyelere gelememiştir (Capital Dergi, 2022). Bu bağlamda coğrafi işaretli ürünler, gıda etnosentrizmi bağlamında hem yerel ve ulusal bir kimlik taşıyan gıdaların coğrafi işaretlenmesini hem de tarihi, gelenekleri, değerleri ve kültürü ile yörenin ve insanın hikayesini anlatmakta ve tanıtmaktadır.

### 3. Anlatı, anlatı reklamcılığı ve anlatı araştırması

#### 3.1. Dil, iletişim ve anlatı

Düşünce, bilinç ve dilsel faaliyetlerin üretilmesi, insanların üretim faaliyetlerinin bir parçası ve sonucudur (Yaylagül, 2014, s. 11). Dil, “düşünce ve duyguları bildirmeye yarayan herhangi bir anlatım aracı”dır; iletişim, “duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, iletişim”dir. (TDK, t.y.). Anlatı ise “ayrıntılıyla anlatma veya roman, hikâye, masal vb. edebî türlerde bir olay dizisini anlatma biçimi, hikâyeleme, öyküleme, tahkiye” olarak tanımlanmaktadır (TDK, t.y.). Latince “narrare” kökünden gelen terim, anlatmak veya

bilmektir. Anlatı ise bir açıklama veya anlatmadır. Anlatı aynı zamanda bir söylemin genel yapısını da ifade etmektedir (Etherington, 2004). Buna göre, anlatı belirli bir bağlam içerisinde gerçekleşen ve dilin kullanıldığı bir anlatım aracı; bir iletişimdir. İletişimde bağlam ise anlamı etkileyen unsurlar bütünüdür. Türkçe Sözlük (TDK, t.y.) bağlamı “bir dil birimini çevreleyen, ondan önce veya sonra gelen, birçok durumda söz konusu birimi etkileyen, onun anlamını, değerini belirleyen birim veya birimler bütünü, kontekst” olarak tanımlamaktadır. Sosyal Bilimler Sözlüğü (t.y.) ise “bir kelime, ifade veya görüngünün anlamını belirlemede katkısı olan koşulların tümü ve bir olay ya da ifadenin anlamını oluşturan ve içerimini belirleyen olgusal, kavramsal veya dizgesel çerçeve” olarak ifade etmektedir. Bu doğrultuda, iletişim bağlamının fiziksel bağlam, sosyal ve psikolojik bağlam, zamansal bağlam ve kültürel bağlam olarak farklı boyutları ortaya çıkmaktadır (Küçük, 2012). Dolayısıyla anlatılar, bir iletişim bağlamı içerisinde örüntülenmektedir. İletişim açısından ise anlatan (gönderen) ve dinleyen/okuyan (alıcı) en az iki taraf bulunmalıdır ve bu iki taraf arasında gerçekleşen iletişim, bir düşünce birliği veya ortaklığı amaçlayan bir süreç özelliğindedir (Odabaşı ve Oyman, 2017).

Anlatı, felsefe alanında ortaya çıkmış ve tarihte ilk olarak Platon ve Aristo'nun anlatıyı kavramsallaştırması ve anlatının değeri üzerine tartışması ile başlayan kısaca eski Yunanlıların metatartışmalarını yürüttüğü (Robin ve diğerleri, 2014) bir kavram olarak günümüze kadar gelmiştir. Dilsel edimlerde bir iletişim ya da anlatım biçimi, bir örüntü olarak ele alındığında ise dilin kökenine kadar izlenebilmektedir. Zira anlatının tarihi, iletişimin oldukça uzun ve kapsamlı tarihine uzanmaktadır. Bu bağlamda anlatının, insanın bilinen tarihinden beri var olduğu ifade edilebilmektedir. Nitekim insanın; var oluş ve anlam arayışı, doğa ve tabiat karşısındaki acziyeti ile bilinmeyene karşı duyulan hisler veya insani durum ve olaylara ilişkin anlatılar, çeşitli edebi türlerde kendini göstermiştir. Bilinen ilk insan hikayelerinden olan Âdem ve Havva veya Mezopotamya'da geçen Gılgamış Destanı gibi hikayeler ve efsanevi destanlar bugüne dek bir bağlam içerisinde sözlü ve yazılı olarak anlatıla gelmiştir.

Modern anlatı çalışmalarının çoğu Aristo üzerine inşa edilmiştir. Yapılan tartışmalar içerisinde Aristo ve diğer antik Yunan filozoflarının tartışmaları doğrultusunda en dikkat çekici olanlardan biri MacIntyre'in hikâye anlatıcılığını, insanın doğasıyla ilişkilendirmesidir. MacIntyre (1981), hikâye anlatımının ve hikâye dinlemenin insan doğasını anlamamıza ve kendimizi anlamamıza yardımcı olan çok önemli alışkanlıklar olduğunu öne sürmektedir. Buna göre temel bir tez ortaya çıkmaya başlar; insan, kurgularında olduğu kadar eylemlerinde ve pratiğinde de esasen “hikâye anlatan bir hayvandır”. Buna göre konuşmalar, genel olarak insan eylemleri ve tarihin kendisi canlandırılmış anlatılardır. Anlatıya bu bakış açısını getiren MacIntyre anlatının, insan eylemlerinin tanımlanması veya karakterize edilmesi için temel ve önemli bir tür olduğunu da ifade etmektedir. Ayrıca, MacIntyre'in anlatı tanımını nihilizme karşı bir argüman olarak geliştirdiği de bilinmektedir (Akt. Radich, 2022). Walter Fisher (1985), MacIntyre'a atıfta bulunarak *Journal of Communication* dergisinde önerdiği anlatı paradigmasına odaklanan bir tartışmayı içeren *Homo Narrans: Story-telling in Mass Culture and Everyday Life* adlı çalışmasında MacIntyre'in çalışmasını genişletmiştir. Fisher, insan deneyimini “anlatısal bir bağlam: tarih, kültür, biyografi ve karakter” aracılığıyla anlamının bir yolu olan anlatı paradigmasının temelini atmıştır. Buna göre paradigma; anlatının, daha önceki bilim adamlarının öne sürdüğü gibi sadece ahlaki yaşamla değil “toplumsal ve politik yaşamla ilgili” olduğunu ileri sürmüştür. En önemlisi ise Fisher, insanların sembol kullanan hayvanlar olduğunu öne sürerek önemli bir katkıda bulunmuştur.

Anlatı veya hikâye kavramının, tam olarak nasıl tanımlandığı ile ilgili literatürde net bir fikir birliği olmadığı görülmektedir. Yapısalcılar, hikâyeyi büyük ölçüde olay örgüsüne göre tanımlayarak biçime

odaklanma eğilimindedir. Prince'a (1982) göre anlatı; gerçek veya kurgusal olayların ve durumların bir zaman dizisindeki temsili olarak tanımlanabilir. Dahası, sekansların genel bir biçime, Aristo'nun Poetika'sına geri dönen bir duruşa sahip olması gerekir. Aristo bunu "bir bütün, başlangıcı, ortası ve sonu olandır" şeklinde ifade etmiştir. Wilensky (1982) ve Ryan (2006)'a göre işlevselciler, özellikle anlatıcı ile okuyucu/dinleyici arasındaki etkileşime ve anlatının anlamı inşa etmek ve iletmek için nasıl kullanıldığına bakarak anlatının yapısına daha az, işlevlerine daha çok odaklanmaktadır. İşlevselciler için anlatının sınırları, metnin yapısından ziyade anlatanın amacı ve dinleyicinin anlayışı tarafından belirlenir. Rudrum (2005), bir model uçağın nasıl inşa edileceğine ilişkin bir dizi talimatın, bir anlatı olmaktan uzak görünebileceğini, ancak sonunda, bunun anlatı olarak nitelendirilip nitelendirilemeyeceğinin "metnin hangi amaçla kullanıldığına" bağlı olduğunu ileri sürmektedir. Buna göre talimatlar; bir başlangıcı, biraz mücadele içeren bir ortası ve kahramanca bir son olasılığı olan bir süreç olarak anlaşılırsa, pekâlâ anlatısal niteliklere sahip olabilmektedir (Akt. Mayer, 2014).

Dolayısıyla her ifade bir anlatı değildir. Barthes'a (2005) göre, anlatının dayanağı sözlü veya yazılı eklemli dil, durağan veya devingen görüntü, el, kol ve baş hareketleriyle birlikte tüm bunların düzenli bir karışımdan oluşabilmektedir. William Labov'a (1972) göre ise tam olarak inşa edilmiş bir anlatının veya bir hikâyenin, altı yapısal temel unsuru bulunmaktadır. Labov'a göre hikâyeler, (1) anlatının özetlendiği bir özet (*abstract*) "bu hakkında bir hikâye"; (2) hikâyenin bağlamının zaman, yer, durum ve karakterlerden oluşturulduğu başlangıç yönelimi içeren bir tanıtım (*orientation*) "bir zamanlar"; (3) bazı karmaşık eylemler veya dönüm noktası, başlangıçtaki durumu bozan bazı dramatik, gerilim yaratan olaylar dizisi veya bir olay örgüsü (*complicating action*); (4) anlatıcının, anlam hakkında yorum yapmak ve duyguları iletmek için eylemden geri adım attığı yer diğer bir deyişle anlatının ruhu; bir değerlendirme (*evaluation*); (5) bir sonuç veya bir çözüm, olay örgüsünün çözüldüğü nihai bir eylem (*resolution/result*); (6) hikâyenin bitirildiği, eylemin şimdiki zamana döndüğü; eylemin öneminin ve anlatının tutumunun açıklığa kavuşturulduğu bir koda (coda) eylemi ile bir değerlendirmeyi içermektedir (Akt. Riesmann, 2008).

### 3.2. Anlatı reklamcılığı

Barthes'a (2005) göre, dünyada sayılamayacak kadar anlatı vardır; mitlerden sinemaya, sıradan bir haberden çizgi resimlere kadar anlatı hep vardır ve şaşılacak sayıda tür söz konusudur. Son zamanlarda ise anlatı pazarlama ve reklam çalışmalarının önemli bir parçası haline gelmiştir. Seth Godin'e göre (2021) göre pazarlama, artık yapılan şeylerle ilgili değil; anlatılan hikâyelerle ilgilidir. Godin, iyi anlatılmış bir hikâyeden daha büyüleyici olan çok az ortamın olduğunu ifade etmektedir. Çünkü hikâyeleri, anlamak ve ilişkilendirmek daha kolaydır; özellikle de ikna söz konusu olduğunda hikâyeler, verileri aşmakta hatta baskın gelmektedir. Bu doğrultuda tüketicilerin; ürün, marka veya işletmelerle bağ kurması için ilginç ve özgün bir hikâye anlatmaya ve bunu devam ettirmeye ihtiyacı vardır. Nitekim araştırmacılar, hikâye anlatımının bir izleyici kitlesi için rasyonel argümanlar, istatistikler veya gerçeklerden çok daha ikna edici olduğunu ortaya koymuşlardır (Kaufman, 2003).

Hikâye anlatımı, hikâyeler üzerinden yapılan bir iletişim biçimidir. Anlatı reklamcılığı ise tüketiciye marka ve ürünle ilgili ilgi duyduğu mesajı; anlatı karakterleri, zamansallık, mekânsallık gibi anlatısal unsurları kullanarak bir olay örgüsü aracılığıyla ileten bir reklam türüdür (Yılmaz, 2017). Anlatı reklamcılığında, reklamı yapılan ürünleri tanıtmak için hikâyeler anlatarak tüketicilerin dikkatini çekmek, ürünlerin çekiciliğini göstermek ve tüketicileri bu ürünleri düşünmeye ikna etmek etkili bir şekilde iletişim kurabilmektedir. Dolayısıyla anlatısal reklamlar, bir hikâye anlatarak tüketicilere temel mesajları iletmektedir. Bir anlatı yapısı ise iki kritik unsurdan oluşmaktadır. Bunlar; kronoloji ve

nedenselliklerdir. Kronoloji; anlatı olaylarının, izleyicilerin olayların zaman akışına göre başlangıcını, ilerleyişini ve bitişini algılayabilecekleri şekilde zaman içinde meydana gelmesi anlamına gelmektedir. Nedensellik ise hikâyenin olaylarını nedensel çıkarımlara bağlamaktır (Escalas, 1998; 2004).

Bu doğrultuda anlatı reklamcılığında hikayeler; bir markanın değerlerini ve anlamlarını iletmek için bir araç olarak kullanılmalıdır. Anlatı reklamcılığında, mesajların iletilmesi için ürün, marka ve işletmelerin dikkat etmesi gereken öğeler de bulunmaktadır. Bu öğeler; duygu, olay örgüsü, hikâye yapısı, seslendirme, kahraman, kötü adam ve çatışma olarak sıralanmaktadır. Reklam anlatısının nasıl/ne şekilde iletilmesi istendiğini açıklayan bu öğeler, aynı zamanda reklam hikayesinin stilini oluşturmaktadır. Böylece reklamın, hedef kitlesi tarafından metin, görsel veya sesli olarak anlaşılmasını sağlamaktadır (Saputra ve Loisa, 2021). Dolayısıyla anlatsal reklamlar veya anlatı reklamcılığı; reklamların genel işlevini ve kazanımlarını yerine getiren olağan yöntemlerden birini temsil etmektedir.

### 3.3. Anlatı araştırması

Literatürde, sosyal bilimler alanındaki nitel çalışmalarda anlatı yaklaşımına yönelik artan ilgiye karşın anlatı araştırmasının tanımları ve uygulamaları henüz tam olarak anlaşılammıştır. Genel olarak anlatı araştırması; sistematik olarak veri toplanan, analiz edilen ve hikayeleri anlatıldığı şekliyle temsil eden bir yöntemdir. Clandinin ve Connelly'e (2000) göre anlatı araştırması, bir şemsiye terim olarak zaman içinde deneyimin kişisel ve insani boyutlarını yakalayan ve bireysel deneyim ile kültürel bağlam arasındaki ilişkiyi dikkate almaktadır. Bruner'a (1996) göre, anlatılar; yaşanmış deneyimlerin hikayeleri aracılığıyla yaratılan ve inşa edilen bilgiler ve yaratılan anlamlardır. Polkinghorne'a (1995) göre hikayeler, deneyimlenen hayatın dağılımına, farklılıklarına, derinliğine ve dokusuna değer veren kendi başlarına sosyal olarak konumlandırılmış bilgi yapıları olarak görülebilmektedir. Dolayısıyla anlatı analizinin de farklı biçimleri bulunmaktadır; bazıları hikayelerin içeriğine bazıları anlam üzerine bazıları ise her ikisine odaklanmaktadır. Bu bağlamda hikayeler, bilinebilir bir gerçekliğe açılan bir pencere olarak görülebilir ve teoriden türetilen kavramlar veya verilerden türetilen kavramlar kullanılarak analiz edilebilmektedir. Anlatı araştırmasında anlatılar veya hikayeler; McLeod'ın (2001) tanımına göre belirli, somut olayların anlatıldığı, bir giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin olması ile birlikte kahraman gibi bir özne kullanımı ile etkileyici bir şekilde sona eren, yapıların ve düzenin kültürel olarak inşa edilmesi olarak ifade edilebilmektedir. Anlatı araştırmasına yönelik görüş, birincil veri kaynağı olarak hikayelerden veya anlam oluşturulması için metaforik hikayelerden veri elde edilebileceği yönündedir (Akt. Etherington, 2011).

Bu doğrultuda farklı disiplinlerde çeşitli yöntemler ile ele alınan anlatı analizinde, izlenmesi gereken standart bir yöntem bulunmamaktadır. Ancak genel olarak anlatı araştırmalarında; tematik analiz, yapısal analiz, diyalojik/perfomans analizi veya görsel analiz yöntemleri kullanılabilir (Riessman, 1993; 2008). Anlatı analizinin odak noktası, yalnızca araştırma sorularına değil aynı zamanda toplanan verilerin içeriğine de bağlıdır (Murray ve Sargeant, 2012). Çünkü anlatı, olayları net bir sıralı düzende birbirine bağlayan ve bu olaylara belirli bir çözüm veya sonuca göre anlam veren bir söylem veya metindir. Anlatı analizinde veriler ise çeşitli medya türlerinden elde edilebilmektedir. Gazete haberleri, yayımlanmış biyografiler, masallar, filmler veya televizyon programları gibi kaynaklar bu verilere örnektir (Elliott, 2005). Anlatı analizi, hikayeleri "anlatıcının toplumsal gerçekliğini" oluşturan bilgi olarak ele almaktadır (Etherington, 2004, s. 81). Dolayısıyla anlatı analizinde anlatılar, bir düzen içinde ve belli bir amaca yönelik üretilmekte ve kurgulanmaktadır; verilerin toplanması ve anlatıların analizindeki temel amaç ise bu anlamın oluşturulmasıdır. Bu doğrultuda anlatı araştırması

kısaca, bir hikâyede bulunması gereken konu, olay örgüsü, karakterler ve anlam gibi temel unsurların incelenmesidir.

Anlatı analizi çalışmalarında, çözümlenmeleri ile katkıda bulunmuş olan önemli isimlerden bazıları Labov (1972), Polanyi (1985), Mishler (1986), Gee (1986) ve Riessman (1993)'dir. Anlatı çözümlemesi çalışmalarında; anlatıcıların anlattığı olaylara düzen getirme yöntemleri, dinleyici üzerinde çok yönlü bir etki yaratmak için kişi ve kültürlere özgü dilsel ve kültürel unsurların kullanımı, anlatıcının düşünce, duygu ve tepkilerinin anlatı örgüsüne yerleştirilmesi ve dinleyici ile anlatıcı arasındaki etkileşim birçok açıdan incelenmiştir (Yemenici, 1995). Labov anlatı çözümlemesinde; anlatının, deneyimlerle ilgili hikayelerde tekrar eden dizileri ve yapısal kısımlarını belirlemek istemektedir. Böylece anlatıları, yapısal olarak bölümlere ayırarak bu yapıların bileşenlerini ve bileşenlerin, birbirleriyle olan ilişkilerini analitik olarak analiz etmeyi amaçlamaktadır. Daha sonra Labov ve Waletzky'in (1967) ilk çalışmalarından, daha önce geliştirdikleri yaklaşımdan yararlanarak genel anlatıdaki her anlatının işlevini belirlemektedir. Zira bir hikâyeyi oluşturan belirli yapılar, bir müzik bestesindeki figürlere benzemektedir. Bir anlatımı birlikte bir arada tutarak dinleyicinin onu takip etmesini ve neyin en önemli olduğunu belirlemesini sağlamaktadırlar. Ancak her anlatı, tüm bu yapısal unsurları içermemektedir; yapısal unsurlar değişen zaman dizilerinde/sekanslarda ortaya çıkmaktadırlar. Ancak Labov'un bu yaklaşımı; anlatı analizinin temelini oluşturmaktadır (Riesmann, 2008).

#### 4. Coğrafi işaretli gıda ürünlerinin reklam anlatılarının yapısal analizi

Küresel gıda pazarında büyük ölçekli üretim yapan markaların, coğrafi işaretli tarım ve gıda ürünlerine yatırım yaptığı görülmektedir. Son dönemde ise ülkemizde tarım ve gıda sektörünün önemli şirketlerinden Barilla Gıda ve Tiryaki Agro'nun coğrafi işaretli gıda pazarına adım attığı bilinmektedir. Böylece Türkiye'nin önemli tarımsal üretim merkezlerinden Mardin ve Nevşehir bölgelerinde yetişen coğrafi işaretli ürünler küresel markalar üzerinden piyasaya sunulmuştur. Bu bağlamda 2023 yılında İtalyan Barilla'nın Filiz markası ile coğrafi işaretli Mardin bulgurunu yeni bir kategori üzerinden ürün portföyüne eklediği (Anadolu Ajansı, 2023); tarım ürünleri tedarik zincirinin önde gelen bölgesel şirketi Tiryaki Agro'nun ise yeni markası Hasata ile coğrafi işaretli ürünleri portföyüne eklediği (Dünya Gazetesi, 2023) ve piyasaya sürdüğü duyurulmuştur. Nitekim coğrafi işaretli yerel ürünlerin, kitlesel üretim yapan küresel şirketler tarafından sahiplenilmesi ve markaları aracılığıyla coğrafi işaretli ürünlerin pazarlanmasının dikkat çekici bulunması nedeniyle çalışma, coğrafi işaretli ürünlere yönelik kitle iletişim araçlarında yapılan reklam çabalarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Bu doğrultuda iki büyük markanın, coğrafi işaretli ürünlerinin tanıtılması amacıyla Ocak ve Nisan 2023 tarihleri arasında ana akım televizyon mecrasında yayınlanan reklam filmleri incelenmiştir. Çalışmada, coğrafi işaretli gıdaların bir anlam taşıyıcısı ve anlatının kendisi olması bakımından coğrafi ürün hikâyeleri üzerinden ürünlerin tanıtılması ve tüketicilere iletilmesi istenen mesajların irdelenmesi, anlatının yapısal unsurlarının incelenmesini gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda çalışmada, anlatı analizinin temeli olarak kabul edilen Labov'un yapısal analiz yöntemi benimsenmiştir. Labov'un yaklaşımı ile coğrafi işaretli ürün hikayelerinin, coğrafi işaretli ürünlerin reklam anlatılarına nasıl dönüştürüldüğü ve anlamın inşasını şekillendiren tarihsel, toplumsal, ekonomik, çevresel veya kültürel eğilimleri gıda etnosentrizmi odağında daha kapsamlı olarak incelenebileceği öngörülmüştür. Coğrafi işaretli gıda reklamlarının anlatı analizinde, öncelikle coğrafi işaretli gıdaların reklam anlatılarını oluşturan unsurların yapısal organizasyonu ele alınmıştır. Daha sonra anlatılar, Labov'un altı yapısal unsuru-özet, tanıtım, olay örgüsü, değerlendirme, çözüm ve koda-doğrultusundaki her bir unsur üzerinden dilsel ve görsel göstergeleri ile birlikte analiz edilmiştir. Son olarak, reklam anlatılarında inşa

edilmek istenen anlamın ortaya koyulmasına çalışılmıştır. Böylece Labov'un anlatı yapısı modeli temel alınarak coğrafi işaretli gıdaların, dilsel ve görsel kodlamaları üzerinden reklam mesajlarının nasıl oluşturulduğu ve reklam anlatıları belirlenmeye çalışılmıştır.

#### 4.1. Mardin bulguru reklamının yapısal analizi



**Görsel 1.** Mardin Bulguru Reklam Hikâyesi

**Kaynak:** Filiz Makarna YouTube sayfası

(<https://www.youtube.com/watch?v=s25zezcNiiY>)

**Tablo 1.** Mardin Bulguru Reklamı Anlatı Çözümlemesi

Yapısal anlatı unsuru	Açıklama	Reklam anlatısı			
		Sekans	Transkript	Dilsel çözümleme	Görsel çözümleme
Özet (ÖZ)	Anlatının özü, konusu	00:01	<i>mutfaklara lezzet katan bulgurun nereden</i>	Anlatıcı (Bennu Yıldırım): "Mutfaklara lezzet"	Mardin bulguru ürün gösterimi ile anlatının özü verilir.

**Adres**  
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**tel:** +90 505 7958124

**Address**  
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
**e-mail:** editor@rumelide.com,  
**phone:** +90 505 7958124

				katan bulgurun nereden..."	
Tanıtım (TA)	Yer, zaman, katılımcılar, mevcut durum veya haller	00:03	<i>geldiğini bilirsiniz</i>	Anlatıcı: "... geldiğini bilirsiniz"	Hikâye günümüzde geçmektedir ve mutfakta başlar; genç çift yemek hazırlığı yapmaktadır. Daha sonra olay örgüsüne sırayla çocuk, diğer aile fertleri ve yöre insanı gibi yeni katılımcılar, yerler ve durumların eklenmesi ile hikâye devam eder.
Olay örgüsü (OÖ)	Olayların ve eylemlerin sırası, dizisi, dönüm noktası, olay örgüsündeki durumlar	00:06	<i>tadın sizi ner</i>	Anlatıcı: "O eşsiz tadın sizi nerelere götürceğini de çok iyi bilirsiniz."	Bulgurun, pilav olarak pişirilmesi amacıyla paketinden tencereye dökülmesi dönüm noktasını oluşturur. Hikâye mutfaktan, ürünün coğrafi işareti ve menşei Mardin'e uzanarak devam eder. Çünkü Mardin ürünün asıl hikâyesidir. Kişi ve olaylar Mardin'e taşınır. Mardin'in tarihsel ve kültürel özellikleri, kalesi, geleneksel evleri, Mardin'in bulgurunun üretildiği buğday tarlası ve onu üreten Mardinli çiftçiler, bulgura adına veren Mezopotamya güneşi, tüketici (kadın) ve yerel/ geleneksel üretici (kadın) arasındaki el-kol-baş hareketi ile etkileşim ve ürünün değerini bilen kadına atf; bu sırada bulgur pilavının pişirilmesi aşamalarının gösterilmesi olay örgüsüne ve hikâyeye dahil edilir.
Değerlendirme (DE)	Anlatıcının olay örgüsü üzerine yorumu	00:08	<i>elere çok iyi bilirsiniz</i>	Anlatıcı ilk değerlendirmeyi "Mutfaklara lezzet katan bulgurun nereden geldiğini bilirsiniz, o eşsiz tadın sizi nerelere götürceğini de çok iyi bilirsiniz." cümlesi ile tanıtımda yapar.	Görsel anlatı olay örgüsü içinde devam eder.
Olay örgüsü (OÖ)		00:11	[Müzik]	Fon müziği	Arka fonda Mardin'de kuş sesleri, ortam sesleri, geleneksel ve modern ezgilerle harmanlanmış enstrümantal müzik ile görsel anlatı desteklenir.
Çözüm (ÇÖ)	Olay örgüsünün çözümü/sonuca ulaşması	00:17	[Müzik]	Erkek çocuk: "Anne hala olmadı mı?"	Olay örgüsüne dahil edilen erkek çocuğun koşup oynayarak Mardin sokaklarından Mardin konağındaki mutfağa annesinin yanına çıkagelmesi ve eş zamanlı olarak Mezopotamya güneşi temsiline metaforik gösterimi ile Mardin'de üretilen tescilli Mezopotamya güneşi bulguruna ve yöresine atf yapılması, sonunda pilavın pişmesi ve yemeğin sofraya gelişinin gösterilmesi ile coğrafi işaretli bulgurun Mardin'den sofraya geliş hikâyesi çözüme ulaşır.
Koda (KO)	Anlatıcının sonlandırılması, hedef kitlemin şimdiki zamana dönüşü	00:21	<i>tadını Mardin'den rengini kehribardan</i>	Anlatıcı: "Tadını Mardin'den, rengini kehribardan alan coğrafi işaretli Filiz Mardin bulguru. Mardin'den mutfağa Filiz özeni ile sofralara"  Yazılı metin: "Özenimiz aynı"	Olay örgüsüne dahil edilen geniş aile fertleri ile birlikte şimdiki zamana ve hikâyenin başladığı ailenin mutfağına ve evine geri dönüşü, geleneksel bulgurun Mardin ile özdeşleşen kehribarın rengi ve Mardin'in coğrafi doğal unsurlarına özgü tadı ile diğer yöresel farklı bulgur yemekleri ile özenle donatılan aile sofrasının gösterilmesi, coğrafi işaretli paketli ürünün, tabakta servis edilmiş bulgur pilavı ve özenle yetiştirilen coğrafi işaretli ürün ambleminin medeniyetler şehri Mardin'in manzarası ile ürünün tadını aldığı coğrafyasına gönderme yapılarak ürünün öncesi ve sonrası temsilinde pişmiş ve pişmemiş paketli ürün ile birlikte son karede gösterilmesiyle hikâye sonlandırılır.
		00:24	<i>alan coğrafi işaretli Filiz Mardin</i>		
		00:27	<i>bulguru</i>		
		00:28	[Müzik]		
		00:31	<i>Mardin'den mutfağa Filiz özeni ile</i>		
		00:34	<i>sofralara</i>		

#### 4.2. Nevşehir Derinkuyu kuru fasulye reklamının yapısal analizi



**Görsel 2.** Derinkuyu kuru fasulyesi reklam hikâyesi

**Kaynak:** Hasata YouTube sayfası

([https://www.youtube.com/watch?v=8PFW\\_3L7lww&list=PLJLIt6ARK3Y1o3ltl9TlGfK7GcSbQV6WX&index=1](https://www.youtube.com/watch?v=8PFW_3L7lww&list=PLJLIt6ARK3Y1o3ltl9TlGfK7GcSbQV6WX&index=1))

**Tablo 2.** Nevşehir Derinkuyu Kuru Fasulye Reklamı Anlatı Çözümlemesi

Yapısal anlatı unsuru	Açıklama	Reklam anlatısı			
		Sekans	Transkript	Dilsel çözümleme	Görsel çözümleme
Özet (ÖZ)	Anlatının özü, konusu	00:00	<i>Nevşehir'in bereketli topraklarında</i>	Anlatıcı (Tilbe Saran): "Nevşehir'in bereketli topraklarından coğrafi işaretle Hasata Derinkuyu kuru fasulyesiyle özlediğiniz lezzetler sofranızda."	Nevşehir Derinkuyu kuru fasulye ürün gösterimi ile anlatının özü verilir.
Tanıtım (TA)	Yer, zaman, katılımcılar, mevcut durum veya haller	00:02	<i>coğrafi işaretle Hasata Derinkuyu kuru</i>		Hikâye günümüzde geçmektedir; hikâye mutfakta başlar, mutfakta devam eder ve mutfakta sona erer. Bir kadın temsilinde gösterilen el yemek hazırlığı yapmaktadır.
Olay örgüsü (OO)	Olayların ve eylemlerin sırası, dizisi, dönüm noktası, olay örgüsündeki durumlar	00:04	<i>fasulyesiyle özlediğiniz lezzetler</i>	Anlatıcı: "... fasulyesiyle özlediğiniz lezzetler sofranızda."	Olay örgüsü, kuru fasulye yemeğinin pişirilmesi amacıyla hazırlık yapılan tencereye coğrafi işaretli ürünün dökülmesi ile başlar. Olay örgüsü yalnızca ürüne odaklanır. Pişirme süreci gösterilen yemeğin aşamaları ile hikâye devam eder. Hikâyenin dönüm noktası kuru fasulye yemeğinin pişmesidir.
Değerlendirme (DE)	Anlatıcının olay örgüsü üzerine yorumu	00:07	<i>sofranızda</i>	Anlatıcı ilk değerlendirmeyi "Nevşehir'in bereketli topraklarından coğrafi işaretle Hasata Derinkuyu kuru fasulyesiyle"	Görsel anlatı olay örgüsü içinde devam eder.



				özlediğiniz lezzetler sofranızda." cümlesi ile tanıtımda yapar.	
Olay örgüsü (OÖ)		00:08	[Müzik] Ashmı korumuş lezzetler	Reklam müziğini (jingle)seslendiren: Ashmı korumuş lezzetler Reklam müziği: Bağlama Anadolu'ya özgü bir çalgı olan bağlama eşliğinde verilmesi	Ürün kategorisine yönelik özel olarak Anadolu'nun geleneksel çalgısı bağlama ile hazırlanmış reklam müziği arka fonda görsel anlatıya destek verir. Reklam müziği, "ashmı korumuş lezzetler" sloganı ile verilir. Reklamda kullanılan söz ve müzik, anlatıcıyı akılda kalıcı bir slogan ve melodi ile destekler.
Çözüm (ÇÖ)	Olay örgüsünün çözüme/sonuca ulaşması	00:10	[Müzik] Hasata	Reklam müziğini (jingle)seslendiren: Hasata	Olay örgüsünde kuru fasulye yemeğinin aslına uygun olarak pişmesi ile tabağa servis edilmesi, ürünün öncesi ve sonrası temsilinde pişmiş ve pişmemiş paketli ürünün, coğrafi işaret amblemi ile birlikte mutfaktaki diğer geleneksel göstergelerin, tahta kaşık, pul biber gibi, gösterilmesi ile hikâye çözüme ulaşır.
Koda (KO)	Anlatının sonlandırılması, hedef kitlenin şimdiki zamana dönüşü	00:11	Hasata ürün ailemizle	Anlatıcı: "Hasata ürün ailemizle tanıştınız mı?"	Markanın tüm ürün ailesinin geleneksellikçe atf yapan tahta kaşık, toprak kap ve bakliyatların aslına uygun geleneksel olarak pişirilmesinde ve tüketilmesinde kullanılan yağ, baharat gibi malzemelerin, mutfakta ürünleri belli bir açıdan aydınlatan güneş ışığı ile bir arada son karede gösterilmesi ile hikâye sonlandırılır.
		00:12	Taşıştınız mı?	Yazılı metin: "Ashmı korumuş lezzetler" Marka logosu ve amblemi	Son karede, coğrafi işaretli ürün hikâyesinden bağımsız olarak markanın ürün ailesinin diğer ürünlerinin tanıtımına yer verilir. Böylece pazara yeni giren markanın hikâyesine atf yapılır.

#### 4.3. Değerlendirme

Çalışmada, Labov'un yapısal anlatı analizinden elde edilen bulgular doğrultusunda coğrafi işaretli ürünlerin reklam anlatılarının, karşılaştırmalı değerlendirmesi yapılmıştır. Bulgular, reklam anlatılarının genel olarak Labov'un özet, tanıtım, olay örgüsü, değerlendirme, çözüm ve kodadan oluşan temel yapısal anlatı organizasyonuna bağlı kaldığını göstermiştir. Ancak her bir yapısal unsur üzerinden yapılan dilsel ve görsel analize göre, reklam anlatılarının coğrafi işaret ve etnosentrik göstergeler açısından farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Reklam anlatılarında inşa edilen anlamın ise her iki reklamda da bu yönde farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Bu çerçevede Mardin bulguru reklam anlatısının, coğrafi işaretli ürün özellikleri ve değerleriyle detaylandırılmış dilsel ve görsel mesajların yanı sıra duyuşal öğelerle tasvir edilen bir anlatı örüntüsü içinde anlamı kurguladığı ve yansıttığı değerlendirilmiştir. Diğer yandan Nevşehir Derinkuyu kuru fasulye reklam anlatısının, coğrafi işaretli ürünün tam olarak tasvir edilemeyen bir anlatı örgüsü içerisinde anlamı belirgin olarak kurgulayamadığı ve yansıtamadığı düşünölmüştür. Buna göre coğrafi işaretli kuru fasulye reklamının, yalnızca ürün görseline odaklandığı; ancak ürünü, benzerlerinden farklılaştıran coğrafi işaret özelliklerini sergileyemediği, sadece dilsel anlatı üzerinden menşee vurgusunun öne çıktığı görölmüştür. Dolayısıyla Mardin bulguru reklam anlatısında, coğrafi işaretli ürün hikâyesinin bir araç olarak

kullanıldığı ve gıda etnosentrizmi bağlamında anlamın inşasını şekillendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca anlam inşasında kullanılan dilsel ve görsel mesajların, hedef kitleye sistematik yapı ve bir bütün oluşturan tekrarlı anlatılar ile bağlantılı olarak aktarıldığı değerlendirilmiştir. Öte yandan Nevşehir Derinkuyu kuru fasulyesi coğrafi işaretli ürün hikâyesinin, bir reklam anlatısına dönüşmediği görülmüştür. Buna göre ürünün coğrafi işaret niteliklerinin, belirleyici olamadığı ve anlam inşasını şekillendiremediği değerlendirilmiştir. Bu bağlamda coğrafi işaretli ürüne ait ayırt edici anlatıların, dilsel ve görsel olarak sergilenemediği ve reklam anlatısının kurgusunda, bu yönde eksik anlatılar olduğu görülmüştür. Bu nedenle coğrafi işaretli ürün ile ilgili temel mesajların tüketiciye etkili bir anlatımla sunulmadığı düşünülmüştür. Dolayısıyla dilsel ve görsel mesajların, tekrar eden anlatımlarla ilişkilendirilen bütünsel sistematik yapı içinde hedef kitleye iletilemediği değerlendirilmiştir. Reklam anlatılarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi sonucunda ise Mardin bulguru reklam filminin, dilsel ve görsel olarak zenginleştirilmiş anlatılara ve derin bir anlatı yapısına sahip olduğu; ayrıca anlatısal reklam formatına uygun olarak anlatı unsurlarını etkin bir şekilde kullandığı kanaatine varılmıştır. Ancak Nevşehir Derinkuyu kuru fasulyesi reklam filminin, dilsel ve görsel olarak sınırlandırılmış anlatılara ve yüzeysel bir anlatı yapısına sahip olduğu; üstelik anlatı unsurlarını etkin bir şekilde kullanamayarak anlatısal reklam formatına nispi ölçüde uyduğu kanaatine varılmıştır.

## 5. Sonuç

Bu çalışma ile literatürde eksikliği görülen gıda iletişimi alanında, ülkemizde gelişmekte olan coğrafi işaretli gıda pazarına yönelik bir inceleme yapılmıştır. Zira coğrafi işaretli gıda ürünlerine yönelik üretici ve tüketici eksenindeki artan ilgiye ve talebe karşın iletişim, tanıtım ve pazarlama çalışmaları aynı hızda ilerlemektedir. Ancak son dönemde Türk ve dünya gıda endüstrisinin büyük markalarının dikkatini çeken coğrafi işaretli ürün pazarında, coğrafi işaretli ürünleri sahiplenmeye başlayan markalar, güncel reklam kampanyaları ile bu alanda yapılacak olan çalışmaların artış göstereceğinin böylelikle ilk sinyallerini vermiştir. Dolayısıyla bu gelişmelerin, önümüzdeki yıllar içerisinde bölgesel ve ulusal olarak coğrafi işaretli ürün rekabetini getireceği aşikârdır. Gıda etnosentrizmi, gıdaların hali hazırda kendilerinin bir anlatı ve anlam taşıyıcısı olması bakımından ise ayrıca önemlidir. Gıdaların üretildikleri kültürün, geleneğin, yörenin ve insanın temsilinde taşıdıkları anlamları ve değerleri güçlendiren ve daha etkili bir anlatı olarak gıdalara bakış açısını değiştiren bir örüntü içinde verilmesini sağlamaktadır. Bu doğrultuda gıdaların iletişiminde, coğrafi işaretli ürünler yalnızca belirli bir bölgeyi, yöreyi, geleneği ve insanı temsil eden ürün ve üretim faaliyetlerini değil aynı zamanda doğal ve beşerî unsurların bir araya gelmesi sonucu oluşan kültürü de işaret etmektedir. Sonuç olarak gıda iletişimi coğrafi işaretli ürünlerin, gıdaların sahip olduğu farklı etnosentrik özellikleri ve değerlerinin bir tüketim tercihi olmasının sağlanmasıyla tüketicilerin beslenme alışkanlıklarını, tutum ve davranışlarını, ürün ve marka tercihlerini etkilemesi öngörülebilmektedir. Pazarlama açısından bakıldığında tüketici etnosentrizmi üzerine yapılan araştırmalar, yerli ürün ve marka tercih edilmesi yönünde eğilimlerin olduğunu göstermektedir. Coğrafi işaretli ürünlerin gıda iletişimindeki farklı medya temsillerinde kullanılması, coğrafi işaretli ürünlerin bilgi kaynağı olarak görülen reklamlar ve tanıtımlar yoluyla sağlanması da ayrıca önem taşımaktadır. Zira coğrafi işaretli ürünler, kültürün önemli bir parçasıdır. Yetiştigi topraklarda üretilen gıda ürünlerinin sürdürülmesi hem tarımsal hem de ekonomik, toplumsal, tarihsel, kültürel ve çevresel olarak sürdürülebilir bölgesel kalkınma ve ülke kalkınması için önemlidir. Geleneksel ve yerel özellikler taşıyan üretimi ve üreticiyi destekleyecek politikaların geliştirilmesi ise sürdürülebilir kalkınma için gereklidir. Coğrafi işaretli ürünler; yörenin veya bölgenin ve insanın kimliği, kültürel birikimi ve hafızasıdır. Şüphesiz ki yaşaması ve yaşatılması, gelenekselliğinin ve kadim değerlerinin korunması gerekmektedir. Coğrafi ürünler, gıda endüstrisindeki zincir sektörler için de

önemlidir. Turizm başta olmak üzere bölgeye ve bölge insanına katma değer sağlamaktadır. Tüketiciler açısından ise gıdaların kalitesi önemlidir. Çünkü üretim ve tedariği coğrafi koşulları içinde ele alınmaktadır.

Sonuç olarak coğrafi işaretli gıda reklamlarında da coğrafi işaretli ürünün tanımı ve niteliklerine uygun olarak yöreyi, bölgeyi ve beşerî unsurları en cazip şekilde tasvir eden azami yaratıcı görsel ve dilsel anlatılar kullanılmadığıdır. Dolayısıyla yapısal anlatı unsurlarının birbiri ile olan ilişkisi, gıdaların etnosentrik özellikleri ve değerleri, doğal ve beşerî unsurlarıyla birlikte coğrafi işaretli ürünün kendi hikayesi içinde verilmesini gerektirmektedir. Aksi takdirde coğrafi işaretlenen ürünün tarihini, kültürünü, doğasını, geçmişini diğer bir deyişle kimliğini yapısal olarak inşa edemeyen bir anlatının, doğal olarak ürünün mesajını aktaramayacağı değerlendirilmektedir. Ayrıca yapısal anlatı unsurlarındaki dilsel ve görsel göstergelerin eksik kurgulanmasının, coğrafi işaretli gıda ürünlerinin taşıdığı anlamı ve mesajın etkisini zayıflatacağı, dahası endüstriyel üründen farkının algılanamayacağı da düşünülmektedir. Bu doğrultuda coğrafi işaretli ürünlerin endüstriyel ürün algısına yol açması, niteliğini kaybetmesine neden olarak halihazırda pazarda, pazarlamada ve iletişimde değer ve fark yaratan coğrafyayı, ürünü, üretimi ve insanını da endüstriyelleştirecektir. Nitekim coğrafi işaretli gıda ürünlerinin anlatılarının, yapısal unsurlarının organizasyonu kadar görsel ve dilsel anlatı yapılarının, coğrafyanın ve insanının hikayesini aktaran işlevsel bir örüntü üzerinden sunulması yalnızca markaların farklılaşma stratejisi olarak değil aynı zamanda o coğrafyayı ve insanını farklı kılan bir anlatı olması gereğiyledir.

### Kaynakça

- Almerico, G. M. (2014). Food and identity: Food studies, cultural, and personal identity. *Journal of International Business and Cultural Studies*, (8), 1, pp.1-7.
- American Psychological Association (APA) Dictionary of Psychology. "Culture", <https://dictionary.apa.org/culture>, Erişim Tarihi: 1.4.2023
- Amerikan Pazarlama Derneği, AMA Dictionary, <https://marketing-dictionary.org>, Erişim Tarihi: 13.5.2023
- Anadolu Ajansı. (2023, Ocak 17). Filiz, coğrafi işaretli Mardin bulgurunu sofralarla buluşturdu [Basın Bülteni]. <https://www.aa.com.tr/tr/ekonomi/filiz-cografi-isaretli-mardin-bulgurunu-sofralarla-bulusturdu/2790086> Erişim Tarihi:7.4.2023
- Bartelmeß, T. ve Godemann, J. (2019). Food communication of food industry corporations in the context of sustainability. A reconstructive analysis. *Ernahrungs Umschau*, (66), 6. pp.100-108.
- Barthes, R. (2005). *Göstergebilimsel serüven*. Mehmet Rifat ve Sema Rifat (Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Barthes, R. (2008). Toward a Psychosociology of Contemporary Food Consumption. In *Food and Culture*. Ed., Carole Counihan and Penny Van Esterik. New York: Routledge.
- Capital Dergi, <https://www.capital.com.tr/haberler/tum-haberler/turkiyenin-cografi-isaretli-urun-karnesi>, Erişim Tarihi: 7.4.2023
- Cooke, N. (2016). Lessons from generations past: Timely and timeless communication strategies of some Canadian cook of note. In *Food & Communication, Proceedings of the Oxford Symposium on Food and Cookery*. Ed., Mark McWilliams. Prospect Books: Great Britain.
- DeMello, A. (2014). Social Activism with Extra Sauce: How Food Communication Increases Political Awareness in Social Media. *Honors Theses - Providence Campus*.
- Dünya Gazetesi. (2023, Mayıs 19). Tiryaki Agro, aslını korumuş lezzetleri Hasata ile tüketicilerle buluşturuyor. [Basın Bülteni]. <https://www.dunya.com/sirketler/tiryaki-agro-aslini-korumus-lezzetleri-hasata-ile-tuketicilerle-bulusturuyor-haberi-693996> Erişim Tarihi:7.4.2023

- Elliott, J. (2005). *Using narrative in social research*. Qualitative and quantitative approaches. London: SAGE Publications.
- Escalas, J. E. (1998). Advertising narratives: what are they and how do they work. B. B. Stern (Ed.), *Representing Consumers: Voices, views and visions* içinde (s. 267-289). London: Routledge.
- Escalas, J. E. (2004). Narrative Processing: Building Consumer Connections to Brands, *Journal of Consumer Psychology*, (14), 1-2, 2004, pp.168-180.
- Etherington, K. (2004). *Becoming a reflexive researcher: using ourselves in research*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Etherington, K. (2013) *Narrative Approaches to Case Studies*. 1-6.
- Etherington, K. ve Bridges, N. (2011). Narrative case study research: On endings and six session reviews. *Counselling and Psychotherapy Research*, 11(1), pp.11-22.
- Filiz Mardin Bulguru reklam filmi, <https://www.youtube.com/watch?v=s25zezcNiiY>, Erişim Tarihi: 1.4.2023
- Fisher, W. (1984). Narration as human communication paradigm: The case of public moral Argument. *Communication Monographs*, 51, pp.1-22. doi: 10.1080/03637758409390180
- Godin, S. (2021). Marketing is no longer about the stuff that you make but the stories you tell. *Facebook*. <https://m.facebook.com/yourmarketingteamSA/videos/marketing-is-no-longer-about-the-stuff-that-you-make-but-the-stories-you-tell-se/291910045617419/>, Erişim Tarihi: 11.5.2023
- Hasata Nevşehir Derinkuyu kuru fasulyesi reklam filmi, [https://www.youtube.com/watch?v=8PfW\\_3L7lww&list=PLJLIt6ARK3Y1o3l9TlgFk7GcSbQV6WX&index=1](https://www.youtube.com/watch?v=8PfW_3L7lww&list=PLJLIt6ARK3Y1o3l9TlgFk7GcSbQV6WX&index=1), Erişim Tarihi: 1.4.2023
- Homo Narrans: Story-Telling in Mass Culture and Everyday Life. (1985). *Journal of Communication*, (35), 4, p.73. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1985.tb02973.x>
- Kaufman, B. (2003, March-April). Stories that sell, stories that tell: effective storytelling can strengthen an organization's bonds with all of its stakeholders. (Communication). *Journal of Business Strategy*, 24(2).
- Kotler, P. ve Armstrong G. (2018). *Principles of marketing* (7. Basım). UK: Pearson Education.
- Kotler, P., Kartajaya, H. ve Setiawan, I. (2010). *Marketing 3.0: From products to customers to the human spirit*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.,
- Küçük, M. (2012). İletişim kavramı ve iletişim süreci. E. N. Orhon ve U. Eriş (Ed.), *İletişim bilgisi* (s.2-19) içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No:1675.
- Lévi-Strauss, C. (1978). *The origin of table manners*. New York: Harper Collins Publishers.
- MacIntyre, A. C. (2007). *After Virtue: A Study in Moral Theory*. 3rd ed. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press,
- Mayer, F. W. (2014). *Narrative Politics: Stories and Collective Action*. New York: Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199324460.001.0001>
- Odabaş, Y. ve Oyman M. (2017). *Pazarlama iletişimi yönetimi*. İstanbul: MediaCat Kitapları.
- Parasecoli, F. (2010). *Food and Communication*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Radich, P. J. (2022). *Alasdair MacIntyre on the role of the economy in fostering the political common good* (Thesis). The Catholic University of America.
- Riessman, K. C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Robin P. C., Carlo S., Lam C., Nussman J., Phillips C., Sánchez V., Schnabel E. ve Yakova L. (2014) Narrative theory and criticism: An overview toward clusters and empathy, *Review of Communication*, 14, (1), pp.1-18.

- Saputra S. ve Loisa, R. (2021). Character maturing in storytelling: A narrative analysis of the new found commercial short film. *Proceedings of the International Conference on Economics, Business, Social, and Humanities içinde* (ICEBSH 2021), pp. 869–875.
- Shimp, T. A., ve Sharma, S. (1987). Consumer ethnocentrism: Construction and validation of the CETSCALE. *Journal of Marketing Research*, 24(3), pp.280–289. <https://doi.org/10.2307/3151638>
- Sınai ve Mülkiyet Kanunu Madde 34. (2016, 22 Aralık). *Resmî Gazete (Sayı: 29944)*. (<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.6769.pdf>), Erişim Tarihi: 22.4.2023
- Şahin, S. ve Yılmaz, R. (2022). Grandiose mirrors of the self: The narcissistic narrative in ads. R. Yılmaz ve B. Koç (Eds.), *Narrative Theory and Therapy in the Post-Truth Era* içinde (pp. 11-25). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-9251-9.ch002>
- Tüketici Profili ve Bilinç Düzeyi Araştırma Raporu, Ticaret Bakanlığı, <https://ticaret.gov.tr/data/5cca9f5c13b8760c08096092/17-12-2018%20tuketici%20baski.pdf>. Erişim Tarihi: 21.4.2023
- Türk Dil Kurumu (TDK), <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim Tarihi: 17.5.2023
- Türk Patent ve Marka Kurumu, <https://www.turkpatent.gov.tr/co-grafi-isaret>, Erişim Tarihi: 12.4.2023
- Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB), <https://www.tobb.org.tr/Sayfalar/Detay.php?rid=26693&lst=MansetListesi>, Erişim Tarihi: 7.4.2023
- Yaylagül, L. (2014). *Kitle iletişim kuramları: Egemen ve eleştirel yaklaşımlar*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Yemenici, A. (1995). Labov'un anlatı çözümleme yöntemi ve bir uygulama. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 6, pp.39-55.

## 52. Edebiyatta geçmişle hesaplaşma: O Geri Döndü

Emre Bekir GÜVEN<sup>1</sup>

**APA:** Güven, E. B. (2023). Edebiyatta geçmişle hesaplaşma: O Geri Döndü *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 930-940. DOI: 10.29000/rumelide.1316235.

### Öz

Toplumlar, sağlıklı bir gelecek için geçmişlerinde herhangi bir tabu bırakmamaya genellikle özen gösterirler. Bunu yaparken genellikle ilk olarak geçmişle hesaplaşırlar. Bu fiil, bir arınma, bir katarsis olarak yorumlanabilir. Bu sayede, geleceğe dair planlamalarını geçmişle takılmadan yapabildikleri gibi, toplumsal bellek gibi konularda da toplumun başka düşünceleri kaydetmesine engel olurlar. Geçmişle hesaplaşan, hesaplaşması gereken toplumların ilk sıralarına Almanları dahil etmek mümkündür. 20. yüzyılda yaşananlar bu ulus için bunu kaçınılmaz kılmaktadır. Hitler nasyonal sosyalizminin başta kendi ulusuna ve sırasıyla Avrupa ve dünyaya yaşattıkları, Almanlar için hesaplaşılması gereken bir konudur. Nitekim Almanlar da bunu, olağan hayatın farklı alanlarında ve farklı disiplinlerce yapmaktadır. Alman edebiyatının çok satan ve kısa süre sonra sinemaya da uyarlanan *O Geri Döndü* romanı, 2011 yılında Adolf Hitler'in Berlin'de yeniden ortaya çıkışını ve yaşadıklarını konu almaktadır. Birçok açıdan postmodern edebiyatın hem "eğlencelik" hem de "ciddi" türlerine uygun düşen roman geçmişle hesaplaşma konusunda da oldukça fazla ve nitelikli örnekler sunmaktadır. İkinci Dünya Savaşı, öncesi ve sonrasına dair birçok yaşanmışlıkla açıkça hesaplaşmaktadır. Öyle ki, oldukça acı kimi yaşanmışlara gülerek yaklaşmayı dahi mümkün kılmıştır. Bu açıdan roman sadece teoride değil, pratikte de geçmişle ve tabularla hesaplaşmaktadır. Bu çalışma, Timur Vermeş'in *O Geri Döndü* romanında yer alan geçmişle hesaplaşmaya dair öğeleri irdelemektedir.

**Anahtar kelimeler:** Geçmişle hesaplaşma, Timur Vermeş, *O Geri Döndü*.

## The overcoming of history in the literature: Look Who's Back

### Abstract

Societies generally take care, not to leave any taboos in their past for a healthy future. In doing so, they usually first come to terms with the past. This verb can be interpreted as a purification, a catharsis. In this way, they can make their plans for the future without dwelling on the past, and prevent the society from recording other thoughts on issues such as social memory. It is possible to include the Germans in the first ranks of the societies that have come to terms with the past and need to come to terms with it. What happened in the 20th century makes this inevitable for this nation. What Hitler's national socialism caused to his own nation, and to Europe and the world, respectively, is an issue that needs to be reckoned with for the Germans. As a matter of fact, Germans do this in different areas of ordinary life and in different disciplines. The German literature bestseller and soon adapted to the cinema, The novel *Look Who's Back* is about the re-emergence and experiences of Adolf Hitler in Berlin in 2011. In many respects, the novel, which is suitable for both "entertainment" and "serious" types of postmodern literature, also offers many and qualified examples of coming to terms with the past. The Second World War is clearly coming to terms with many experiences before

<sup>1</sup> Dr., (Siirt, Türkiye), emrebekirguyen@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1789-1730 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.04.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316235]

and after it. So much so that it even made it possible to approach some very painful experiences with a smile. In this respect, the novel comes to terms with the past and taboos not only in theory but also in practice. This study examines the elements of reckoning with the past in Timur Vermes's novel *Look Who's Back*.

**Keywords:** Overcoming of History, Timur Vermes, Look Who's Back.

## Giriş

Orta Çağ'ı belki sonlandıran, belki de farklı bir boyuta taşıyan “Yeniden Doğuş”, ardından “Tanrı'nın ölümü” ve son olarak, yıkılan “Demir Perde” bir arada değerlendirildiğinde, modern insanın öncüllerinden farklı düşündüğü açıktır. Bu olgular yine birlikte ele alındığında, dünyanın çok az yerinin Alman coğrafyası kadar etkilendiği söylenebilir. Almanlar, tarihleri boyunca sadece Rönesans, Reformasyon, Aydınlanma, Modernite ve Berlin Duvarı ile sınırlı olmayan dönüşümler yaşamış ve bu dönüşümlerin ardından geçmişleriyle hesaplaşabilecek olgunluğa büyük ölçüde erişmişlerdir veya başka bir bakış açısına göre hesaplaşmak zorunda kalmışlardır. Bu yüzleşmede en çok yer tutan uygulamalar ise hiç kuşkusuz Hitler nasyonal sosyalizmine aittir.

Hitler nasyonal sosyalizmini veya tarihte yaşanmış ve birçok insanı olumsuz etkilemiş başka dönemi farklı açılardan ele almak mümkündür. Tartışılan dönem hukuki, ahlaki, siyasi, dini vs. birçok açıdan yeniden değerlendirilebilir. Başka bir teori üretilerek hiçbir şekilde üzerini açmayarak, söz konusu dönemi veya uygulamaları dile getirmeyerek unutmaya çalışmak da sağlıklı bir toplum oluşturma yönünde bir metot olarak sunulabilir. Dünyada bu metodun uygulandığına dair örnekler de yok değildir. Fakat Hitler nasyonal sosyalimi için daha çok ilk metot, yani farklı açılardan ele alma metodunun geçerli olduğunu söylemek mümkündür. Almanlar bu konuda tabu tutmak, unutturmaya çalışmak yerine tam tersi bir metoda başvurdular. Öyle ki bu konuda “Vergangenheitsbewältigung”<sup>2</sup> kavramını Almancaya has bir kavram ortaya çıkarmıştır. Aynı şekilde yine Almanca ile özdeşleşmiş, farklı dillerde tam karşılığını bulmak güç olan diğer bir örnek de “Vergangenheitsschuld”<sup>3</sup> sözcüğüdür. Bu tür kavramların sadece Almancada olması veya en iyi Almancada karşılık bulması Almanların toplumsal belleği ve geçmişteki konulara eğilme kararlılığı ile yakından ilişkilidir. Hitler nasyonal sosyalizminin karanlık (üzerine gidilmemiş, aydınlatılmamış) bir nokta olarak kalmasına karşı olan Alman toplumunun sonucudur.

Alman toplumsal belleğini ve onunla baş etme arzusunu anlamada hukuk profesörü ve romancı Bernhard Schlink'in yapıtları aydınlatıcı olabilmektedir. Gerek hukuk gerekse edebiyat teorilerine hakim bir isim olarak Schlink, “*Geçmiş silinseydi, şimdiki zaman tahrif edilmiş olurdu.*” (Schlink, 2019: 73-74) der. Schlink, burada sağlıklı bir şimdiki zaman ve gelecek için geçmişin kapalı bir nokta kalmayacak şekilde ele alınmasının ve herhangi bir konunun muğlak kalmamasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Bunun, insanlar için yorucu bir süreç olduğunu da kabul etmektedir (Schlink, 2019: 11).

<sup>2</sup> “Geçmişle hesaplaşma”, “geçmişle yüzleşme”, “geçmişini yeniden ele alma”, “geçmişini bertaraf etme”, “geçmişle baş etme” gibi çeviriler önerilebilir. Bernhard Schlink, bu kavram için ne İngilizcede ne de Fransızca kullanılmamış bir karşılığının olduğunu belirtmektedir. (Schlink, 2007: 80; Schlink, 2019: 79)

<sup>3</sup> “Geçmişe ait suç”, “geçmişe dair suç”, “geçmişin suçu”, “geçmiş suçu” gibi çeviriler karşılık olarak kullanılabilir. Bernhard Schlink, suçun sadece bireyleri değil, nesilleri ilgilendirebileceğini; ek olarak, geçmişin parçalarının geçmişini oluşturduğunu ve bu parçaların geleceği gölgelediğini, dolayısıyla geçmişe dair suçun oluştuğunu/ortaya çıktığını ifade eder. (Schlink, 2007: 7)

Bu sürece Almanlar sıklıkla başvurmaktadır. Şansölye Willy Brandt'ın 1970 yılında Varşova'da diz çöküşü insanların günümüzde dahi unutamadıkları somut örneklerden biridir. Edebiyatın bu konudaki "görevini" üstelenen yapıtlardan biri olan *O Geri Döndü* romanı Adolf Hitler'in 2011 yılında Berlin'de yeniden ortaya çıkması ve ardından yaşadıklarını konu almaktadır. Hitler figürü üzerinden günümüz Almanya ve Almanları, 1945 ve öncesine dönerek tarihle yüzleşir. Nazi Almanyasına ait birtakım uygulamaların bir kısmının inanılması güç bir şekilde günümüz çağdaş dünyasında da yer bulabileceğini okura gösterir. Roman, geçmişle hesaplaşma/yüzleşmenin edebiyata yansımaya nitelikli bir örnek oluşturmakla kalmaz; aynı zamanda geçmişte kaldığı düşünülen uygulamaların geçmişte kalmadığını okura gösterir. Okur bazı noktalarda, yaşananların geçmişte kaldığını düşünerek günümüze uyarlayamaz ve bunları sadece gülünç yaşantılar olarak algılar. Bazı noktalarda ise ironiyi algılar ve yaşantıların geçmişte kalmadığını, bugün de gayet tabii bir şekilde mümkün olduğunu hisseder.

### Postmodern roman ve geçmişle hesaplaşma

*O Geri Döndü* romanını birçok açıdan "postmodern roman" kategorisinde değerlendirmek mümkündür. Öncelikli olarak gerçek-kurmaca sınırının belirsizleşerek birbiri içine geçmesi, bu sayede neyin gerçek, neyin kurmaca olduğunun silikleşmesi ve sonuç olarak gerçeklik algısının çökmesi göze çarpmaktadır. Werner Heisenberg'in "belirsizlik"inden önce başlayan ve Jean Baudrillard'ın "hipergerçeklik"i ile sonlanmayan bir 20. yüzyıl insanı ve hayatı romanda okura yansıtılmaktadır. Üstkurmaca düzleminde karşılaştığımız bu ana öge dışında metinlerarasılık da romanda ciddi bir yer kaplamaktadır. Başta Adolf Hitler'in *Kavgam* kitabı olmak üzere, roman başka metinler ile ilişki kurmaktadır. Göze çarpan gazete kolajları dışında montaj ve palimpsest öğeleri saptamak mümkündür. Üstkurmaca ve metinlerarasılık ekseninde roman, başkaca öğeler de sunmaktadır. Tematik olarak ise ilk olarak tarihe yönelmekte, tarihi yeniden ele almakta, adeta onu yapıbozuma uğratmaktadır. Bunu yaparken tarihsel bir figür üzerinden modern hayat eleştirisinden de geri durmamaktadır. Bu açılardan *O Geri Döndü* romanını "postmodern" olarak nitelendirmek mümkündür.

*O Geri Döndü* romanının tarihe yönelme, tarihi yeniden ele alma veya yapıbozuma uğratma, tarihle bir noktada hesaplaşma işlevini, postmodern bir roman olmasıyla yakından ilişkili görmek gerekir. Fakat bunu, postmodern romana bir görev/amaç yüklemek anlaşılmalıdır. Böyle bir amaç yüklemek postmodern romana bir sınır çizmek olarak anlaşılabilir ve bu romanın bugünkü konumuna aykırı olabilmektedir. Buradan anlaşılması gereken olgu, postmodernizmin veya postmodern romanın ve postmodernist romancının meta-anlatıları yapıbozuma uğratma yönelimidir. Kimi romancılar için "*insanlara çağın kötülüklerini, kötülerini anımsatma ya da unutturmama eyleminin önemli bir yeri*" (Gögebakan, 2004: 159) olduğu söylenir. Elbette tekrar vurgulamak gerekir ki postmodernist romancıya bu tarz bir görev, sorumluluk veya zorunluluk atfetmek onun anarşist yapısına uygun düşmez. Fakat tarihi belirli açılardan ele almanın, geçmişle hesaplaşmanın, postmodernist romancı için nitelikli bir malzeme olduğunu söylemek mümkündür. Henüz Nietzsche ile başlayan tarihi ele alma eğilimi postmodern edebiyat ile birlikte vazgeçilmez bir önem kazanmıştır. Metaları yapıbozuma uğratma ile de ilgili olan bu yaklaşımı anlamak için öncelikle Nietzsche'nin tarihe yaklaşımına bakmak gerekir:

*"Elbette tarihe gereksinmemiz var, ama bizim tarihe olan gereksinmemiz, bilgi bahçesinde başboş dolaşan kendini beğenmiş sorumsuzların gereksinmelerinden başka türlü bir gereksinmedir, isterse onlar seçkin kimseler olsunlar ve bizim o kati ve tatsız gereksinmemiz var, yaşama ve eylemden rahatça yüz çevirmek için değil, hele bencil yaşamaların, alçakça davranışların ve kötü yapıp etmelerin ayıbını örmek için hiç değil. Tarih ancak yaşama hizmet ettiği ölçüde, biz de ona hizmet etmek isteriz ..."* (Nietzsche, 2015: 33-34)



Tarih olumlu ve olumsuz bütün sunduklarıyla birlikte insan karşısında durmaktadır. İnsanın ona olan yaklaşımı, onu ele alış biçimi tarihin insan hayatı üzerindeki fonksiyonunu belirlemektedir. İlk bakışta postmodernizmin tarihe yaklaşımının, tüm olaylara yaklaşımına paralel olarak sorgulama, parçalara ayırma ve hesaplaşma üzerine olduğu söylenebilir. Daha detaylı bakıldığında ise, postmodern roman yazarının geçmişe veya tarihe yaklaşımı "... *postmodern anlatıların en temel içerik özelliklerinden birisi, tarihi bir meselenin kurgusal bir süzgeçten geçirilip, sıradanlaştırılarak tekrar ele alınmasıdır. Tarihe yön vermek gibi bir niyeti olmayan anlatıcı, en önemli kahramanları bile kendi sıradan penceresinden aktarır. Bu da nesnel bir olgu olan tarihin, özneye yenilişi olarak nitelendirilebilir.*" (Koçakoğlu, 2012: 113) şeklinde özetlenebilir. Bu tarz görüşlerin temel dayanağı 20. yüzyılda sarsılan gerçeklik algısı ile ilgilidir. Başta dünyayı sarsan savaşlar, ardından yaşanan teknolojik ve sosyolojik dönüşümler sonucu tartışılabilen belirsizlik, somut ve soyutun birbirlerinin sınırına dahil olması ve gerçek ile kurmacanın iç içe geçmesi sonucunda varılan nokta bu noktadır. Gerçeklik algısının sarsıldığı, gerçeğin gerçek olmadığının anlaşıldığı bu noktada, özünde somut bir olgu olan tarih, kurmacalaştırılmakta ve ironi ile ele alınmaktadır.

Sadece meta-anlatıları değil, tüm anlatıları reddeden veya yeniden ele alan ya da diğer bir ifadeyle yapıbozuma uğratan postmodern felsefe ve dolayısıyla edebiyat için geçmişin veya tarihin nitelikli bir malzeme olduğu açıktır. Postmodern romanın, üstkurmaca düzleminde oyun alanına dahil ettiği bu nitelikli malzeme için "*Yazar, etik/siyasal ya da tarihsel malzemeyi oyunlaştırır.*" (Ecevit, 2016: 72) diyen Ecevit, Jameson'a da gönderme yaparak şu sözlere başvurmuştur: "*Tarih ise, yine yazarın oyunsu bir iştahla el attığı bir alandır. Tarih de kendi gerçekliği olan bir zaman kesiti olmaktan, Jameson'un dediği gibi 'bizim söz konusu geçmişle ilgili tasarımlarımız ve stereotiplerimizin bir tür pop-tarih'e dönüştüğü' bir kurmaca oyun alanı olmuştur postmodern edebiyatta*" (Ecevit, 2016: 72-73). 20. yüzyılın tarihsel gerçeklerinin, gerçek olamayacak kadar kurmaca, kurmaca olamayacak kadar da gerçek olduğunu göz önünde bulundurursak, insanlık tarihinde roman için bu denli nitelikli bir malzemenin sayısının çok olmadığını fark ederiz. Hitler nasyonal sosyalizminin ise bu noktadaki önemi açıktır. "*Postmodernizm, Avrupa'nın Auschwitz'i atlatamadığı görüşündedir.*" (Gasser, 1997: 411) ifadesi bu konuya dair birçok soruya cevap olabilir. Adolf Hitler'in uygulamalarının bir sembolü olarak Auschwitz, insanlığın karşısında bütün gerçekliğiyle durmaktadır. Bu psikolojiyi Alman toplumunun kaldırabilmesinin veya bu tabunun sosyolojik etkilerini hafifletmesinin en etkili yolunun bu gerçekle kolektif olarak yüzleşmekten geçtiğini söyleyebiliriz. Edebiyatın roman türü, postmodern yaklaşımla bu işlevi üstlenebilmektedir.

Hiç kuşku yok ki, tarih, olgusal gerçekleriyle kendi konumunu korumaktadır ve korunmalıdır da. Kurmaca bir türün bu gerçekleri kurmacalaştırması veya onlara farklı anlamlar yüklemesi pozitivist tarih anlayışıyla ilk bakışta bağdaşmamaktadır. Fakat bu noktada nitelikli edebiyat ürünleri tarihle hesaplaşmada üzerine düşeni tarihe mesafeli bir yaklaşımla ele almaktadır; bu noktada edebiyatın tüm kurmaca türlerini hatta tüm romanlarını değil, postmodern romanı esas almamız gerekir. Postmodern romanın, esas itibarıyla sorgulamaya, yapıbozuma tabi tutmaya, yeniden ortaya koymaya uygun yapısı pozitivist tarih anlayışıyla da örtüşmektedir. Postmodern romanın bu açıdan sağlıklı bir denge tuttuğu söylenebilir. İlk olarak, postmodern romanda sıkça karşılaştığımız ve bu çalışmanın nesnesinde de karşımıza çıkan (Vermees, 2014: 9), kendisinin (romanın) kurmaca olduğunu her fırsatta vurgulayarak olgusal gerçekleri saptırma gibi bir rol üstlenmediğini belirterek tarih bilimi ile arasına mesafe koymaktadır. Nitelikli postmodern romanlarda, postmodernist romancı tarihe, ele alınacak bir malzeme olarak yaklaşmakta, sosyoloji ve psikoloji disiplinlerine başvurarak toplum ve barındırdığı bireyler ile tarih arasında sağlıklı bir ilişki kurmaya çalışır. Postmodernist romancının tarihe yaklaşımını

daha iyi anlamada Koçakoğlu'nun şu ifadelerine değinmek faydalı olabilir: “*Postmodern sanatçının, geçmişe dönmesinde, dündekini bugüne aktarmasında hiçbir sıkıntı yoktur. Ancak geçmişin tam olarak yok edilmesi hem gerekli değil, hem de zaten mümkün değildir. Bu bağlamda postmodern sanatçı geçmişi yeniden ele almalı; ancak ironik bir şekilde. Tamamen aslından uzaklaştırarak değil.*” (Koçakoğlu, 2012: 65). Timur Vermes de postmodern öğeler barındıran, neredeyse tamamı ironi ile örülü olan *O Geri Döndü* romanında, postmodernist romancı yaklaşımıyla, tarihteki Nazi uygulamalarını romanının ana malzemesi haline getirmekte ve onlarla bir nevi hesaplaşmaktadır.

### **Geçmişle hesaplaşma: O Geri Döndü**

*O Geri Döndü* romanı, neredeyse tamamı tarihsel göndermelerle örülmüştür. Metin başından sonuna kadar geçmişle oldukça kapsamlı bir hesap içerisindedir. Anlatıcı olarak Adolf Hitler'in romana açık giriş yaptığı şu cümleleri romanın tarihsel boyutuna dair ilk izlenimi vermektedir:

*“Beni en çok halk şaşırtdı. Ne de olsa, düşmanın iğfal ettiği bu topraklarda yaşamın devamı için gerekli olan temelleri yıkmak için gerçekten elimden ne geldiyse yaptım. Köprüler, elektrik santralleri, yollar, istasyonlar, daha ne varsa hepsinin yerle bir edilmesini emrettim. Bu arada bunların ne zaman gerçekleştiğini okuduklarımdan öğrendim, marttaymış, sanırım bu konuda kendimi çok açık ifade ettim. Kamunun hizmetindeki bütün tesislerin; su dağıtım merkezlerinin, telefon tesisatlarının, üretimde kullanılan hammaddelerin, fabrikaların, atölyelerin, çiftliklerin, her türlü değerli varlıkların, her şeyin -yani kastettiğim şeydu- her şeyin tahrip edilmesini istedim.”* (Vermes, 2014: 11)

Bu cümlelerle daha ilk andan okur tarihin içerisine çekilmektedir. Ardından romanın tamamına hasredilen Alman geçmişi, Adolf Hitler'in “demokratik yöntemle seçilmesinden” (Vermes, 2014: 325) “müttefiklerin ganimet için birlerine düşmesine” (Vermes, 2014: 143) kadar çok yönlü ele alınmaktadır. Okur romanın en başından itibaren olayın içerisine dahil olmakta ve yaşananları elinde olmadan farklı perspektiflerden ele almaktadır. Kimi noktalarda anlatıcı-Hitler'e karşı çıkmakta, kimi noktalarda ise hak verebilmektedir. Bu ikilem bazı yerlerde romanın dışına taşabilmektedir. 21. yüzyıl insanının 20. yüzyıl Hitler nasyonal sosyalizminin uygulamalarına hak vermesi veya haklı çıkaracak bir tavır içerisinde bulunması hayal edilebilecek ya da en basit ifadeyle arzu edilebilecek bir durum değildir. Bu, günümüz hukuk normlarıyla, insan haklarıyla, evrensel değerlerle ilk bakışta bağdaşmayan bir durum olarak yorumlanabilir. Buna rağmen okur, kendine ve benimsediği ilkelere rağmen anlatıcı-Hitler'i kimi noktalarda istemsizce haklı bulabilmekte, onun için üzülebilme ve ona yardım etme isteği içerisinde kendini bulabilmektedir. Bunun temel sebepleri olarak, anlatıcı-Hitler'in aciz/sefil bir kişi olarak modern hayata uyum sağlayamaması ve geçmişte yaptıkları için sürekli olarak kendini haklı çıkarma çabası içerisinde olması sıralanabilir. Bu sebeplere ek olarak günümüz okurunun teorik ve pratik belleği de ayrı bir rol oynamaktadır. Okudukları, kendisine anlatılanlar, yaşadıkları, okurun duygu ve düşünce dünyasında belirli bir bellek oluşturduğu gerçeği bir kutupta iken; diğer kutupta romanda karşılaştığı Hitler figürünün anlattıkları ve yaşadıkları durmaktadır. İki kutup arasında okur adeta gidip gelmektedir. Okurun anlatıcı-Hitler'e karşı hissettikleri için en önemli neden, anlatıcı-Hitler'in geçmişi ele alırken, alıntidan da anlaşılacağı üzere yaptıklarını gerekçelendirme ve temellendirme çabası içerisinde olması olarak görülebilir:

*“Koltuğumda huzursuzca dönüp durduğum ilk gecelerden biriydi, zor bir çalışmanın ardından uyku kaçmıştı. Kara kara zalim kaderimi düşünüyordum, derken ansızın bir idrakle irkildim. Hızla doğruldum, gelen esinle gözlerim fal taşı gibi açılmış, içleri renk renk şekerlemeler ve daha bir sürü şeylerle dolu kocaman kavanozlara bakıyorlardı. Sanki gözlerimin önünde parıldayan cevher gibi bir şey dökülmüş öylece duruyordu. Kader, belirsiz bir el tarafından olayların gelişimine müdahale etmişti. Elimin ayasıyla almına vurdum, daha önce anlayamadığım için şimdi kendimi düpedüz uyandırıyorlardı. Üstelik olaylara yön vermek üzere kaderin dümenine geçişini ilk*

kez yaşamıyordum. 1919'da Almanya'nın sefaleti en dibe vurduğunda da böyle olmamış mıydı? O zaman da yer altı sığınağından kimsenin tanımadığı bir asker çıkagelmemiş miydi? Güç, çok güç koşulların yarattığı sıkıntılara karşın onca umutsuz insan arasından, üstelik en umulmadık bir yerden doğrularak, yetkin bir hatip olduğunu göstermemiş miydi? Bu yetenek, Viyana günlerindeki dindirilmez bilgi açlığına borçlu olduğu, ilk gençliğin canlı dimağıyla tarih ve siyaset adına ne varsa emerek edindiği şaşırtıcı bir bilgi ve deneyim hazinesi ortaya koymamış mıydı? Sözüm ona rastlantısal olarak depolanan, oysa gerçekte ileride olacakları öngördüğü için birer birer özenle bir araya getirilen en değerli bilgiler tek bir adamda toplanmamış mıydı? Omuzlarına milyonların umutlarını yığıldıkları bu kişi, bu silik asker, Versaille ve Milletler Cemiyeti'nin kelepçelerini kırmamış mıydı? Avrupa ordularına, Fransa'ya, İngiltere'ye, Rusya'ya karşı dayatılan savaşları tanrısal bir güçle kim kolayca kazanmıştı? Orta halli bir kültüre sahip olduğu savunulmasına rağmen, sözde uzmanların hep birden aldıkları karara karşın vatanını şanın zirvelerine kim taşımıştı?

Ben." (Vermeş, 2014: 50-51)

Anlatıcının bu ifadeleri, tarihe olan yaklaşımına dair somut izler taşımaktadır. Hitler'i bir kurtarıcı olarak gören ve yaptıklarına ne denli gerekli olduğuna dair ifadelere ek olarak suçlu arama çabası barındırmaktadır. Anlatıcı-Hitler, (gerçek) Hitler'in görüşlerine paralel olarak, Versay'ı (Versailles) ve uluslararası camiayı, yaptıkları ve yaşattıklarının nedenleri olarak görür. Birinci Dünya Savaşı'nın ardından Almanya'ya sunulan Versay Barış Antlaşması'nın Hitler'e birçok açıdan istismar malzemesi sunduğu söylenebilir. Anlatıcı-Hitler'de de Hitler'in bu yönüne rastlamaktayız. Fakat anlatıcı-Hitler belirli noktalarda tarihe ironik bir tutumla pişmanlık içerisinde yaklaşabilmektedir. 2011 yılı Almanyasını görüp deneyimledikten sonra "Ben bu savaşı neden yaptım?" (Vermeş, 2014: 261) sorusunu sorar. Ek olarak, "... düşmanca bir dünya ve kaderle boğuşmuş biri olarak şimdi nasıl üzüntü duyduğum tahmin edilebilirdi." (Vermeş, 2014: 40), "... yılları geri alamıyorsunuz." (Vermeş, 2014: 360), "Özetle, ben her defasında her şeyi mahvetmemişim ..." (Vermeş, 2014: 256), gibi ifadelerin her biri ayrı bir pişmanlık izlenimi aktarır. Aslında bu tarz ifadeler ilk bakışta okura pişmanlık duygusunu aktarsa da derin ironi içermektedir. Hitler, geçmişte yaptıklarının bir kazanç getirmediğini, tam aksine Almanlardan çok şey götürdüğünü hatta kayba neden olduğunu görünce bu ifadelere başvurur. Öyle ki, kendisinden hemen sonra intihar eden sadık adamı ve "Reich'in 2 numarası"na göndermede bulunarak "Goebbels iyi ki bu günleri görmedi. Zavallı adam mezarında öyle yanıp tutuşarak dönerdi ki Alman vatan topraklarından dumanlar yükselirdi."<sup>4</sup> (Vermeş, 2014: 145) der. Bununla beraber iyi veya kötü her icraatın sorumluluğunu almaktan (Vermeş, 2014: 98, 109) geri durmaz.

Anlatıcı-Hitler geçmişte, büyük anlamlar yükleyerek yaptıklarının hiçbir işe yaramadığını, 2011 Almanyasının çok farklı bir noktada olduğunu gördükçe daha büyük hayal kırıklığına uğrar. Tanık olduğu diğer deneyimlerin üzerine televizyon gibi bir teknik icadın yemek programları için kullanılmasını kabullenemez ve "Yeni, modern dünyayı hiç böyle düşlememişim." (Vermeş, 2014: 77) der. Anlatıcının tüm deneyimlerinin özeti Almanya'nın savaştan sonra yaşadıkları için söylediği "Bir trajediydi bu." (Vermeş, 2014: 142) cümlesi olabilir.

Anlatıcı-Hitler'in, savaş sonrası Almanya'nın yaşadığını düşündüğü trajedi geçmişle hesaplaşmanın farklı bir boyutu olarak yorumlanabilir. Anlatıcının, bugünü ele alırken geçmişe dönmesinin dışında bir boyuttur bu hesaplaşma. Müttefik devletler Almanya'yı bölme, Rus askerlerinin Alman kadınlarına tecavüzleri gibi konular ve çok daha fazlası için anlatıcı "savaşın acımasız sonuçları" (Vermeş, 2014: 12) diyerek bahsetmektedir. Bunlar sadece bulunduğu coğrafyayı değil, neredeyse tüm dünyayı savaşa

<sup>4</sup> Joseph Goebbels'in, intiharından önce verdiği emir üzerine, intiharından sonra cesedinin yakılmasına ironik bir gönderme olarak da algılanabilir.

çekmiş bir kişi nedeniyle bir ulusun karşılaştığı tarihsel sonuçlardır. Dolayısıyla anlatıcı, bugün perspektifinden geçmişle hesaplaşmadan önce, geçmiş perspektifinden daha geçmişle yüzleşmektedir. Daha açık bir ifadeyle bugün üzerinden geçmişle hesaplaşmanın yanı sıra geçmiş üzerinden geçmişin geçmişi ile de hesaplaşmaktadır. *“Bunun yadsınır bir tarafı yoktu, Alman ulusu, son dönemlerde İngilizlere, Bolşeviklere ve emperyalizme karşı girdiği destansı mücadelede yenilen taraf olunca, doğrudan söylüyorum, avcı ve toplayıcı olarak en ilkel evrede bile yaşama hakkını kaybetmişti.”* (Vermes, 2014: 12) diyen anlatıcı bugünü bir kenara bırakıp geçmişe dönerek 1945 öncesinin, 1945 sonrasında nasıl şekillendirdiğine değinmektedir. Bunun dışında daha da geçmişe, savaştan öncesine seçimle yönetime geldiği 1933 yılına gittiği ifadelerle rastlamak mümkündür: *“Alman ulusu devrimci değildir işte. Akıllara getirilmelidir ki Alman tarihinin en anlamlı ve yerinde devrimi, 1933 yılında sadece seçimle mümkün kılınabilmiştir. Deyim yerindeyse, yönetmeliğe uygun bir devrim.”* (Vermes, 2014: 252) Bu tarz “yönetmeliğe uygun” gibi ifadelerde de yine ironik tutumla geçmişle yüzleşme, onu sorgulama eğilimleri saptanabilir. Bazı noktalarda daha da geçmişe, Birinci Dünya Savaşı sonrasında gitmektedir: *“1919 ve 1920’de ne mücadeleler, ne savaşlar vermişim.”* (Vermes, 2014: 101) Başka bir yerde ise Birinci Dünya Savaşı Somme Meydan Savaşı’na dahi değinmektedir (Vermes, 2014: 126). Bunlar geçmişte başlayıp, sonuçları büyük ölçüde yine geçmişte ortaya çıkmış hesaplaşmalardır. Bir tür neden-sonuç ilişkisi olarak da ele alınabilecek yaşanmışlıklardır. Romanın asıl hesaplaşma noktası ise 21. yüzyıl perspektifinden nasyonal sosyalist Almanya geçmişiyledir.

Günümüz perspektifiyle geçmişi, geçmiş perspektifiyle de geçmişin öncesini veya geçmişin geçmişi ile hesaplaşan anlatıcı-Hitler bazı noktalarda günümüzle de hesaplaşmaktadır, günümüz Avrupa düzenini sorgulamaktadır. Neredeyse tarih boyunca durulmayan Alman-Fransız ilişkisine ve Avrupa Birliği’ne, kapsamlı bir ironiyle değinmektedir:

*“Ezeli düşman Fransa bu arada en yakın dostumuz olup çıkmıştı. Yönetimdeki kuklalar her fırsatta kollarını birbirlerinin boynuna atıyor ve asla gerçek adamlar gibi savaşmayacaklarına yemin ediyorlardı. Güçlü savaş isteğinin üzerine, okul çocuklarının kurdukları çetelere benzer bir şey olan Avrupa ittifakı aracılığıyla beton dökülmüştü. Bu çete bütün zamanını, o sırada kimin elebaşı olacağını ve kimin yanında ne kadar şekerleme getireceğini tartışmakla geçirmekteydi. Bu arada kıtanın doğu kesimi, batı kesiminin bütün ahmaklıklarını taklit etmeye çalışıyordu ancak bir farkla: Burada tartışma diye bir şey yoktu, çünkü tek ama tek amaçları Bolşevik şiddet rejimlerinin arkasından tükürmekti. Bunları okudukça midem öylesine bulandı ki birçok kez kusmayı düşündüm. Ancak sonra canım istemedi.”* (Vermes, 2014: 145)

İlişkileri uzun tarihsel süreçleri boyunca belirli kesintiler dışında sürekli gergin olan Almanlar ve Fransızların, bugün Avrupa Birliği üzerinden, ittifakla diğer Avrupa ülkelerini nasıl kullandıklarını anlatıcı sorgulamaktadır. Anlatıcı-Hitler’in sadece geçmiş ile değil bugün ile de hesaplaştığını bu tarz örneklerde görmekteyiz. Dolayısıyla anlatıcının sadece, günümüze etki eden yakın tarihi ele almakla kalmamış; aynı zamanda günümüzü ele alarak geçmişi anlamaya çalışmıştır.

Yakın tarihi hazırlayan gelişmeler, yakın tarih ve günümüz bir bütün olarak ele alındığında anlatıcının *“... Almanya’da bir değişime ihtiyacımız var. Bir devrime.”* (Vermes, 2014: 97) sözleri, durumu özetler niteliktedir.

Bir tarafta, Nazilerin insanlık dışı uygulamalara başvurdukları genel kabul görmektedir. Diğer tarafta ise, bu kabule kıyasla çok konuşulmayan veya tartışılmayan müttefik gerçeklerine de değinmektedir anlatıcı. Geçmişe ve yaşananlara büyük ölçüde nesnel yaklaşan, öznel yaklaştığı noktalarda ise özneliğini bilinçli olarak hissedilecek derecede ironiye başvurarak okura aktaran anlatıcının şu sözlerine bakmak gerekir:

*“Kimse beni, batı ve doğu cephelelerinde milyonları kurtarmak uğruna, yüz binlerce askeri her zaman ve kılm bile kıpırdamadan kurban ettiğim için kesinlikle yadırgayamaz. Yaşamlarını Alman ulusunun esenliği için savaşa soktuğuma, gerektiğinde de feda ettiğime güvenen elleri silahlı askerleri ölüme yolladığım için de kınayamaz. Belki bu adam da onlardan biriydi ve bu fotoğraf çekilirken muhtemelen cephe izindeydi. Ancak karısı. Oğlanlar. Yani siviller... Yerlerinde yurtlarında kalan insanları daha iyi koruyamamış olmam boğazıma yumru gibi oturdu. Şu ayyaş Churchill, yaydığı ateş fırtınasında her şeyi yiyip bitiren kininin canlı meşalelerinin ateşiyle masumların masumlarını hunharca yakarken hiç uyanmamıştı.” (Vermes, 2014: 320)*

Anlatıcı, görüldüğü gibi Churchill üzerinden müttefiklerin Almanlara karşı takındığı tavır ve başvurduğu uygulamalarla da hesaplaşmaktadır. Anlatıcı, korkunçluğu dünyaca genel kabul gören kendi uygulamalarına sadece değil, Britanya Kraliyet Hava Kuvvetleri'nin Dresden bombardımanı (Plato, 2007: 131) gibi örneklerle müttefik uygulamalarına da değinmektedir. 200.000 ile 800.000 arası ölümden bahsedilen (Plato, 2007: 125-126) bir yaşanmışlıkla da çekinmeden hesaplaşmaktadır. Diğer bir örnekte ise Rus askerlerinin Berlin'e girdiklerinde yaptıklarıyla hesaplaşmaktadır. Kaynaklarda Rus tecavüzleri şu sözlerle aktarılmaktadır:

*“Kadınlara kilerlerde, merdiven boşluğunda, evlerinde, sokakta, kaçış/göç rotalarında Kızıl Ordu askerleri tarafından saldırılıyor ve çok defa en vahşi şekilde tecavüz ediliyordu. Yıkıntıları toplama, demonte etme gibi zorunlu çalışma esnasında da, Sovyet birlikleri için patates soyma esnasında da ganimetttiler.*

*‘Kadınlara tecavüz edilmesi günlük hayatın bir parçasıydı. Çocuk veya yaşlı olmaları bir şeyi değiştirmiyordu. 14 yaşındaki biri başını bir taşın üzerine koyarak, kendisine cinsel hastalıklar bulaştıran birçok adama katlanmak zorundaydı. Kadınlar, koruma ve haktan yoksundu. Her gece hiçbir yerde görünmeyen komutanları (yetkilileri) bağırarak çağırıyordular.’*

*Yüzlerce raporda tecavüzlerin büyük çoğunluğunun kamusal alanda gerçekleştiği ve çoğunlukla tecavüz filine birden fazla askerin birlikte katıldığı, sayısız olayda aynı kadına art arda tecavüz edildiği, diğerlerinin ise silahla etrafta dikildikleri geçmektedir.” (Schmidt-Harzbach, 1984: 53)*

Anlatıcı, Berlin'de yaşananlara açıkça göndermede bulunarak Berlin'de sokakta karşılaştığı bir kadına “Kendinize gelin, bayan! Bir yoldaş olarak bazı görevleriniz var! Savaştayız! Ruslar buraya girerlerse, size ne yaparlar, haberiniz var mı? Çocuğunuza bakıp, ‘Ooo, tazecik bir Alman kızı. Bu çocuğun hatırına bırakayım adi dürtülerim donumda kalsın,’ mı der sanıyorsunuz?” (Vermes, 2014: 22) der. Bu örnek şu açıdan önemlidir: İkinci Dünya Savaşı süresinde Alman-Rus çarpışmaları özellikle incelemeye değer konulardandır. Ancak genellikle Almanların Rus topraklarında yapıklarına ağırlık verildiğini söylemek mümkündür. Tam tersi olaylara yani savaşın seyrinin değişmesinin ardından Rusların Almanlara yaptıklarının ilk perspektife göre gölgede kaldığını söyleyebiliriz. O Geri Döndü romanının anlatıcısı ise her iki açıdan da tarihle hesaplaşmaktadır.

Anlatıcının tarihe tek bir perspektiften yaklaşmadığı örnekler bu çalışmada yer alanlarla sınırlı değildir elbette. Tarih disiplininin yardım alarak bu örneklerin sayısı artırılabilir; ek olarak hermenötiğe başvurularak örneklerin sayısı daha da artırılabilir. Başta bu çalışmada yer alan örnekler ve diğer somut örneklerin romana yazar tarafından bilinçli olarak hasredildiği net olarak göze çarpmaktadır. Postmodernist romancı olarak Timur Vermes'in bu öğeleri metne yayması olağandır. Burada dikkat çeken nokta ise anlatıcının bu öğeleri tarafsızlıkla ele alabilmesidir. Anlatıcının Adolf Hitler olduğu bir olayın aktarımında normal şartlarda tarafsızlık beklenemez; ancak romanda, kurmaca değil adeta gerçek metin aktarımındaki tarafsızlığı görmek mümkündür. Taraf tutmanın söz konusu olduğu noktalarda ise ironi, hiciv net olarak hissettirilmiştir. Öte yandan tarihsel olguları, kurmaca bir metin üzerinden aktarırken yazar veya anlatıcının tarihe olan yaklaşımının tartışma konusu (Gögebakan, 2004: 23) olduğu da unutmamak gerekir. Yazar tarihi tarihçi olarak ele alamaz, çünkü romancı tarihçi değildir. Ürettiği yapıtın kurmaca olduğunu en başından kabul edilmelidir. Oysaki tarihçi ise gerçek

metin üretmekle yükümlüdür, onun ürettiklerinde kurmaca yer almamalıdır. Mümkün olduğunca kaynaklara, kanıtlara dayandırarak aktarılan bir ürün olarak tarih metni ile gerçeği anlatıyor olsa dahi kurmaca bir tür olduğu kabul edilen roman arasındaki fark oldukça nettir. Fakat tarihsel roman söz konusuysa romancının hareket alanı kısıtlanmalıdır. Romancı, tarihsel olguları kurmacalaştırabilme hakkına sahip olmakla birlikte, onlardan tamamen uzak veya kopuk olmamalıdır. Genel yaklaşım bu yönde olsa da *O Geri Döndü* romanının anlatıcısı olaylara çok büyük ölçüde bir tarihçi profili ile yaklaşmakta ve aktarmada ciddi ölçüde nötr durmaktadır.

Yazılı olan tarih için “*çarpıtılmış Marksist tarih anlayışı*” (Vermes, 2014: 49) tanımlamasını kullanan anlatıcı tarih yazıcıları için ise şu ifadelerle başvurmuştur: “*Tarihçi hayalperestlerin, hiçbir şey bilmemekten bulanmış akıllarıyla bildiklerini okuyarak neler uydurduklarına insan şaşırmadan edemiyor.*” (Vermes, 2014: 256) Bu ifadelerle hak verecek okur hatta araştırmacıların olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla anlatıcı, bir tarih uzmanı gibi, karşısında durduğu görüşleri ya da muhtemel antitezleri eleştirme yoluna da başvurmuştur.

Son olarak, anlatıcı, geçmişle birden fazla perspektifle hesaplaşmanın ve tarih yazımını sorgulamanın ardından vardığı sonucu da okura birden fazla noktada bildirir. Anlatıcı, Adolf Hitler ve normal şartlarda tarafgirliği tartışmasız olmasına rağmen, yaşananları tarafsızca ve çok boyutlu değerlendirip sonuca varmaktadır: “*Ne bir ulusun tamamı domuzdu ne de yaşananlar domuzluktu, hepsi bir ulusun iradesiydi.*” (Vermes, 2014: 325) diyerek Churchill’in Dresden bombardımanı veya Rusların kolektif tecavüz hareketinin temelindeki nedeni ifade etmektedir. Alman ulusunun kendisini seçmesi, kendisinin yaptıkları, ardından Almanlara yapılanlar... Zincirin birer halkaları olarak en başına, ironik bir şekilde Alman ulusunun iradesini oturtmaktadır. Yine anlatıcı olarak tarihe olan yaklaşımını mesaj verme kaygısı gütmeksizin, bilinçli bir yurttaş, tarihçi, postmodernist romancı işlevleri üstlenerek, romanın kendisine de göndermede bulunarak “*Kulağa sert gelebilir ancak geçmişe sızlanarak değil, ders alarak bakmalıyız. Ne olduysa oldu. Hatalar, uğruna üzülmek değil, yinelenmemek için vardır.*” (Vermes, 2014: 326) demektedir. Bu sözler, aynı zamanda postmodern edebiyatın, postmodernist romancının genel olarak geçmişle hesaplaşmasının çıkış noktasıdır.

Gerek Almanlar gerekse müttefiklerin tüm yaşadıkları ve yaşattıklarının ardından, kimilerine göre İkinci Dünya Savaşı için, “*Onlar öldüğü için biz yaşıyoruz.*” (Gasser, 1997: 411) şekilde ifade edilen sonuç ortaya çıkmıştır. Tarihle yüzleşmek ve hesaplaşmak, tabuları sağlıklı bir şekilde bertaraf etmek, karanlık noktalara özellikle ve inatla ışık tutmak Alman sosyolojisi için olduğu kadar edebiyatı için de nitelikli çıktılar sunmaktadır. Bernhard Schlink’in ifadesiyle “*Geçmiş olan, baş edilebilir değildir; o hatırlanabilir, unutulabilir veya bilinç dışına itilebilir. Geçmişin öcü alınabilir, cezası kesilebilir, kefareti ödettirilebilir ve ondan pişmanlık duyulabilir. Geçmiş tekrarlanabilir de, bilinçli veya bilinçsiz olarak... Ona sonuçlarında müdahale edilebilir; öyle ki, şimdiki zamana veya geleceğe etkide bulunmasın ya da belli bir tarzda etkide bulunmasın veya tam da belli bir tarzda etkide bulunsun. Ancak olan olmuştur. Geçmiş olan erişilemez ve değiştirilemezdir. İnsanın önünde duran, sonra üzerinde çalışılan, bu çalışma aracılığıyla şekli değişen ve sonunda da tamamlanan ve bir ödev olarak ortadan kalkan bir ödevle baş etmede olduğu gibi, gerçek anlamda bir baş etme, geçmiş olan söz konusu olduğunda mümkün değildir. Ne İngiltere’de ne de Fransızca’da bir karşılığı bulunan ‘geçmişle baş etme’ kavramının kullanımının Almanya’da yaygın olması, imkansız duyulan özlemi açığa vurur: Geçmişe öyle bir düzen verilmelidir ki, hatırası şimdiki zaman üzerinde daha fazla ağırlık yapmasın.*” (Schlink, 2019: 79) 20. yüzyıla sınırlı olmayan fakat bu yüzyılda adeta zirveye ulaşan insanlığın ilkel yıkıcı tarafı Almanlarda daha ileri boyutta baş göstermiştir. Bu yüzdendir ki, geçmişinde

sorunlu noktalar olan toplumların söz konusu noktalara eğilme gerekliliği Almanlar için adeta zorunluluktur. Uygulayan olarak Vermes'in (2014: 326) ile teorisyen olarak Schlink'in (2019: 79) ifadelerinin örtüşmesi geçmişle hesaplaşma konusundaki ortak yaklaşımın kanıtı niteliğindedir.

## Sonuç

*O Geri Döndü* romanı sosyal bilimlerin ve özellikle de edebiyat disiplininin farklı çok sayıda kuramı açısından ele alınabilecek bir yapıttır. Ancak, tarihle hesaplaşma açısından bakıldığında oldukça zengin bir malzeme kaynağı sunmaktadır. Adolf Hitler'i ve uygulamalarını kimi noktalarda haklı gösteren, kimi noktalarda ise korkunç sunan çoklu okumaya uygun bir romandır. Romanda, anlatıcı-Hitler güçlü bir varlık olarak değil, sıradan hatta sefil bir kişi olarak sunulmaktadır. Bunlar üzerinden tarihle tek bir perspektiften değil, farklı boyutlarda hesaplaşmaktadır. Barındırdığı ironi kapsamı ve ustalığı, herhangi bir kişi, zümre, kurum veya otoriteyi incitmeyecek; fakat söylenmesi gereken her şeyi söyleyecek ve sorgulanması gereken olguları sorgulayacak bir kararlılık örneğidir.

Nasyonal sosyalist Almanya başta olmak üzere, daha öncesi ve daha sonrası ile de yüzleşen ve hesaplaşan roman, günümüzü de temelden sorgulamaktadır. Geçmişte belki hayal dahi edilemeyecek birtakım olguların, günümüz dünyasının normal birer parçası olması ve toplumca kabul görmesi; şu an geçmişte kalmış, fakat geçmişe baktığımızda anormal bulduğumuz bazı durumların gelecekte bugün için söz konusu olması; bugün önlemi alınmayan gelişmelerin gelecekte yol açacağı durumlar, *O Geri Döndü* romanında örnekler üzerinden okura somut bir şekilde gösterilmektedir.

Sonuç olarak tarihi karanlık noktalar açısından zengin olan Alman toplumu ve tabu tutmayı benimsemeyen hatta tabuların özellikle üzerine giden yine Alman toplumu için "geçmişle hesaplaşma" kavramı vazgeçilmez bir olgudur. Almanların "Vergangenheitsbewältigung" veya "Geschichtsbewältigung" adını verdikleri diğer birçok dilde tam karşılığını bulmak güç olan bu "hesaplaşma" işlemine, *O Geri Döndü* romanı zengin bir malzeme kaynağı sunmuştur. Bu çalışma, Alman toplumunun geçmişle hesaplaşmasına dair malzemeyi *O Geri Döndü* romanı örneğinde sorgulamış ve örnekler üzerinden ortaya koymuştur.

## Kaynakça

- Ecevit, Yıldız (2016). *Türk Romanında Postmodern Açılımlar*, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Gasser, Markus (1997). *Die Postmoderne*, M & P Verlag für Wissenschaft und Forschung, Stuttgart.
- Göğebakan, Turgut (2004). *Tarihsel Roman Üzerine*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Koçakoğlu, Bedia (2012). *Anlamsızlığın Anlamı Postmodernizm*, Hece Yayınları, Ankara.
- Nietzsche, Friedrich (2015). *Tarihin Yaşam İçin Yararı ve Yararsızlığı Üzerine*, (Çev.: Nejat Bozkurt), İstanbul.
- Plato, Alexander von (2007). "Erinnerungen an ein Symbol: die Bombardierung Dresdens im Gedächtnis von Dresdnern." *BIOS - Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 20 (1), 123-137.
- Schlink, Bernhard (2007). *Vergangenheitsschuld*, Diogenes Verlag, Zürich.
- Schlink, Bernhard (2019). *Geçmişe İlişkin Suç ve Bugünkü Hukuk*, (Çev.: Reyda Ergün), Zoe Kitap, İstanbul.
- Schmidt-Harzbach, Ingrid (1984). "Eine Woche im April, Berlin 1945: Vergewaltigung als Massenschicksal." *Feministische Studien: Zeitschrift für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung*, 2, 51-65.

Vermes, Timur (2014). *O Geri Döndü*, Pegasus Yayınları, İstanbul.



### 53. Uwe Timm'in Morenga romanında Machiavelli izleri<sup>1</sup>

*Güç, yozlaşmaya meyillidir ve mutlak güç, mutlak surette baştan çıkarır.*

—Lord Acton

**Elif AKTÜRK<sup>2</sup>**

**APA:** Aktürk, E. (2023). Uwe Timm'in Morenga romanında Machiavelli izleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 941-955. DOI: 10.29000/rumelide.1316237.

#### Öz

Erk veya bir diğerk ifadeyle güç kavramı, çok katmanlı anlamlar yığınını içinde barındırmasının yanı sıra özünde birtakım sorunsalları da beraberinde getirir. Bu nedenledir ki kavrama ilişkin ortak bir tanımdan söz etmek oldukça güçtür. Erk, insanoğlunun dünyaya ilk ayak bastığı andan itibaren devinimine başlamıştır. Pozitif bilimlerin yanı sıra beşerî bilimlerde de sürekli olarak sorunsallaştırılmakta ve bu, insanın var olduğu sürece tükenmeyecek bir döngüyü de beraberinde getirmektedir. Zira erk, toplumun her katmanına ve alanına sinmiş olup etkisini her durumda gösteren bir olgudur. Bu çalışmanın kapsamı da Alman yazar Uwe Timm'in 1978 yılında kaleme aldığı *Morenga* adlı romanında on beşinci yüzyılın son ve on altıncı yüzyılın ilk yarısında yaşamış İtalyan düşünür ve devlet adamı olan Machiavelli'nin güç kuramının izlerini sürmektir. Bu on beşinci yüzyıl temelli güç kuramının yirminci yüzyıl romanına uygulanabilirliği bize göstermiştir ki dönem ve yüzyıl fark etmeksizin gücün dünya üzerinde her daim kötüye kullanımı dinamik bir devinim içinde gezmektedir. Söz konusu çalışmanın yöntemi ise yazınsal yapıtın tarihsel roman türüne girmesi ve güç olgusunun sosyolojik bağlamda ele alınması dolayısıyla tarihsel ve sosyolojik inceleme yöntemleridir.

**Anahtar kelimeler:** Uwe Timm, Morenga, Machiavelli, güç kuramı, gücün kötüye kullanımı

#### Machiavelli traces in Uwe Timm's Morenga

*Power tends to corrupt and absolute power corrupts absolutely.*

—Lord Acton

#### Abstract

The concept of power, in addition to involving a multilayered mass of meanings, also brings along a number of problematics. For this reason, it is quite difficult to talk about a common definition of the concept. Power started its movement from the moment human beings first set foot on earth. It is

<sup>1</sup> Bu makale, yazarın 10.01.2018 tarihinde savunduğı "Zülfü Livaneli ve Uwe Timm'in Romanlarında Erk Sorunsalının Tarihsel Anlatımı" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

\*This article has been derived from the author's PhD dissertation titled "The Historical Narrative of the Problematic of Power in the Novels of Zülfü Livaneli and Uwe Timm" defended on 10.01.2018.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batı Dilleri Ve Edebiyatları Bölümü, Alman Dili ve Edebiyatı ABD (Isparta, Türkiye), elifakturk@sdu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9228-8635 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.05.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316237]

constantly problematized in the humanities as well as in the positive sciences, and this brings along a cycle that will not end as long as human beings exist. This is because power is a phenomenon that permeates every layer and sphere of society and shows its influence in every situation. The scope of this study is to trace the power theory of Machiavelli, an Italian philosopher and statesman who lived in the last half of the fifteenth and the first half of the sixteenth-century, in the novel *Morenga* written by the German writer Uwe Timm in 1978. The applicability of this fifteenth-century-based theory of power to the twentieth-century novel has shown us that regardless of the period and century, the abuse of power in the world is always in dynamic motion. The method of the study in question is historical and sociological analysis methods since the literary work belongs to the historical novel genre and the phenomenon of power is handled in a sociological context.

**Keywords:** Uwe Timm, *Morenga*, Machiavelli, theory of power, abuse of power

## Giriş

Erk, insanlığın ilk ortaya çıkışından bu yana devinim içindedir. İlahi dinlerin inancına göre yeryüzündeki ilk kadın olan Havva'nın yaratılış öyküsüne bakıldığında onun ilk erkek olan Adem'in kaburga kemiğinden vücut bulduğu sanısı egemendir. Bu da demektir ki cinsiyet üstünlüğü erki, henüz ilk insanlar ile birlikte inanç yoluyla gün yüzüne çıkmış ve çağımıza değin süregelmiştir. İngiliz bilimci Bertrand Russell (1947), *Erk* isimli yapıtında "*Temel kavram olan enerjinin fizikteki anlamı neyse, yine temel kavram olan erkin de sosyal bilimlerdeki anlamı odur*" (s.10) iddiasıyla erkin sosyal bilimlerdeki önemine vurgu yapmaktadır. Erk, sosyal bilimlerin edebiyat, siyaset sosyolojisi, sosyoloji, siyaset bilimi, psikoloji, felsefe, hukuk ve din gibi birçok alanını kapsamaktadır.

Erk, zaman içinde toplumun her alanında etkisini aralıksız biçimde göstermektedir. Onun en ihtiyaç duyduğu şey ise sosyal bir ortamın varlığıdır. Bu bağlamda erk, *sosyaldir*. Öyle ki o, uygulama alanına sahip olmak için bireylere tek tek değil, sosyal bir yapı içinde ve bir bütün olarak ihtiyaç duyar. Dolayısıyla o, durağan kalmayıp kişilerin karşılıklı ilişkilerinden dolayı sürekli olarak devingenlik gösteren dinamik bir olgudur. Alman sosyolog Imbusch, bu sosyal dinamikliği şu şekilde ifade eder:

Erk, sosyal bir ilişkiler ağının parçasıdır. İnsan, salt kendisi için erke sahip olamaz. Aksine ona, yalnızca başka kişilerle ilişkili olarak sahip olunabilir. Erk, toplumsallaşmanın esas biçimi olduğu için toplumların her yana yayılan bir görüngüsü olarak ortaya çıkar (Imbusch, 2012, s.13).

Sosyal bir dinamik olan erk, insanın hayattan zevk alması, ona tutunması ve kendini tatmin edebilmesi için en büyük itici güçlerden biridir. Güç elde etmek, insana büyük bir doyum ve haz duygusu sağlar. Bu elde ediş, aynı zamanda kişinin çevresi tarafından saygı görme şansını yakalar. Bu nedenledir ki birey, gücünü kaybetmek tehlikesiyle karşı karşıya kaldığı zamanlarda etik yollardan sapabilir. Bu açıklamayı destekler biçimde Aristoteles'in (1993) güç istencine yüklediği anlam da onun kötüye kullanılmasına elverişli olduğunu yansıtmaktadır: "... Çünkü insanların tutkuları bir vahşi hayvan gibidir ve güçlü duygular yöneticileri ve insanların en iyilerini bile yoldan çıkarır" (s.103). Şüphesiz ki Aristoteles'ten Machiavelli'nin dönemi olan on beşinci yüzyıla ve günümüze gelene değin erkin kötüye kullanımına ilişkin farklı görüşler ortaya çıktı. Çalışmada Machiavelli'nin güç kuramının uygulanacak olmasının nedeni ise, erkin etik yargılardan sıyrılan görüşlerinin Uwe Timm'in *Morenga* romanına bire bir uygulanabilirliğidir. Machiavelli'nin iktidar politikasının iki yüzü vardır. Bunlardan biri onun iktidar anlayışını Tanrı inancından soyutlayıp onu rasyonaliteye bağlayarak modern siyaset anlayışını getirmesi, diğeri ise modern dünyanın iktidar modelini her türlü karanlığın ve şiddetin içine hapsederek ve onun haklarını sınırsız olarak genişleterek gücün kötüye kullanılmasına yol açmasıdır. Uwe Timm'in

*Morenga*'sı ise, güç-iktidar-şiddet kavramlarını etkili bir şekilde bir pota içinde eriterek gücün yozlaşmasına ve buna karşı eleştirel bir tutum geliştirmenin Alman edebiyatındaki en iyi örneklerden biri olmuştur. Timm, eleştirel mesafenin her zaman yaşamımızın bir parçası olması gerektiğine inanır. Toplumsal eşitsizliklere, haksızlıklara ve baskılara hiçbir zaman boyun eğmemek gerektiğini; insanların özgüvenli bir duruşla kendi varlığının özgürlüğü için mücadele vermesinin zorunluluğunu savunur. Toplumun duyarlı bir yazar sıfatıyla bir parçası olan Timm, kendisine de büyük sorumluluklar düştüğünü şu sözleriyle dile getirir:

Karşı koymayan, tepetaklak yaşar. Hiç kimse başkalarına boyun eğmemeli!... Her zaman, yaşama karşı yorgun düşmüş insanların tekrar ayağa kalkması, özgüvenini ve özdeğerini güçlendirmesi ve toplumdaki hiyerarşik tabakaların insanın öz yaşamını mahvedecek kadar önemli olmadığını anlatmak için çabalıyorum. Bu temel inançla her gün çalışıyorum (Schmück, Schreieck, & Trutter, 1993, s.121).

Yazar, bu yüzdendir ki ülkesi olan Almanya'nın döneminin sömürü temelli politika anlayışını ve gücü uygulama biçimini yazınsal yapıtlarında olabildiğince ele alarak toplumda yaşanan haksızlıklara karşı en başta kendi toplumunda olmak üzere diğer toplumlarda da farkındalık uyandırma isteği taşır. Machiavelli'nin güce yüklediği anlam ve onun bu fikirle birlikte olgunlaşan ve çalışmanın Machiavelli'nin güç kuramının açıklanacağı kısımda değinileceği *politik ahlak* anlayışı ise, Alman İmparatorluğu'nun Namibya halkına uyguladığı şiddette belirgin bir şekilde görünürleşir.

### Erkin belirlenimi

Erk<sup>3</sup> kavramının *Duden Sözlüğü*'ndeki karşılığına bakıldığında onun birçok anlam taşımasına ve bu yüzden onu sınırlamanın zorluğuna karşın onun ilk aşamada *arzu etmek, beğenmek* anlamlarını karşıladığı görülmektedir (Drosdowski, Müller ve Scholze-Stubenrecht & Wermke, 1996, s.975). Demek oluyor ki erke sahip olabilmenin öncelikli şartı, herhangi bir şeye karşı duyulan beğeni ve arzularımızdır. Bu anlamda erk, bireylerin istencinin sonucunda bireyler tarafından yaratılır. İstenc ise bir bireyin bilinçli eylemesiyle gerçeği, kendi idealleri uyarınca şekillendirmesi ve bu yolla elde ettiği gücü kendi çıkarları doğrultusunda kullanabilme yetisi olarak açığa çıkar. Bu noktada güce sahip olan birey, gücünü koruyabilmek ve onu geliştirebilmek adına güçlü bir istence sahip olmalıdır. Alman sosyolog Weber (2013), bu istence ek kavramlar getirmek suretiyle *Ekonomi ve Toplum* adlı ünlü yapıtında güç tanımını şu şekilde yapar: "*Erk, sosyal bir ilişkiler ağı içerisinde başkalarının direnmesine karşın öz istencini kabul ettirebilme fırsatı – ki bu fırsat her neye dayanırsa dayansın – anlamına gelmektedir.*" (s.210). Bu tanımları pekiştirmek için Schubert ve Klein'in (2011) da güce ilişkin fikirlerine bakıldığında erkin sosyolojik ve politik anlamda ast-üst ilişkilerini içerdiğini; güce sahip bireyin başkalarının direnişiyle karşılaşsa bile gücünü onların üzerinde uygulayabilmesi olarak açığa çıkar (s.166). Güce ilişkin bu saptamalardan yola çıkarak şu sonuca varılabilir: Gücün uygulama sahası bulabilmesi için her şeyden önce birey sosyal bir ortamın varlığı, bu ortam içerisinde gücünü uygulamak isteyen birey istenci ve ikinci aşama olarak bir buyuran ve bir de itaat eden birey / bireyler ve gücü uygulama fırsatının olması gereklidir. Bununla birlikte bu tespitte bir ekleme yapmakta fayda vardır. Weber, her ne kadar güce ilişkin bir fırsat ortamının varlığının gerekliliğini vurgulasa da "*başkalarının direnmesine rağmen*" ifadesini kullanır. Güç, her ne kadar itaat eden bireylere ihtiyaç duysa da boyunduruk altına girmeye direnen ve reddedenlerin varlığına rağmen direnerek ve gerektiğinde gücünü kötüye kullanarak

<sup>3</sup> Erk kavramının Almanca karşılığı sözlükte *Macht*; arzulamak, beğenmek anlamlarının karşılığı ise *zu mögen* olarak verilmektedir. Daha detaylı bilgi için bkz. Drosdowski, G., Müller, W., Scholze – Stubenrecht, W. & Wermke, M. (1996). *Duden Deutsches Universal Wörterbuch A-2*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zurich: Duden Yayıncılık.

kendisine uygulama alanı yaratabilir. Ne de olsa güç; özü gereği ikna etme, değiştirme, etkileme ve zorlamaya meyillidir.

Erk söz konusu olduğunda iktidar kavramından da bahsetmek, kaçınılmazdır; çünkü iktidar demek, en genel anlamıyla *meşrulaştırılmış erk*tir (Der Grosse Brockhaus, 1955, s.418). Erkin meşrulaştırılma ihtiyacı<sup>4</sup>, onun etki sürecinin devamlılığını sağlamak ve bu devamlılığı belli başlı yasal kurallara bağlamaktır. Weber'e göre erk, bu devamlılığı sağlamak için ise kendisine itaat eden bireylere ihtiyaç duyar<sup>5</sup>. Bu bağlamda Weber, erk ile iktidar ayırımına gitmektedir. Ona göre erkin kendisine söz alanı oluşturabilmesi için mutlak surette kendisine itaat eden bireylere ihtiyacı yoktur. Öyle ki bireyler, güce dirense dahi güç, kendisini zorlama ve kötüye kullanma yoluyla kabul ettirebilir. Ne var ki onun iktidarın oluşması ve devamlılığının sağlanması için kendisine itaat eden bireylere ihtiyacı vardır. Bununla birlikte bu noktada da bir ayırma gitmekte fayda vardır. İktidar her ne kadar toplumun itaat eden bireylerine ihtiyaç duysa da bu onun gücünü salt meşru yollarla uygulayabileceği anlamını taşımaz. İktidarlar, her ne kadar seçilme ve yasaları uygulama konusunda itaatkâr bireylerin desteğiyle hareket etse de gerektiğinde elindeki gücü kötüye kullanabilmektedir. Tarih sayfaları, bu iktidar varlıklarının örnekleriyle doludur.

Güce ilişkin anılmaya değer bir başka isim, Fransız filozof ve sosyolog Michel Foucault'dur. Foucault, geleneksel ve monarşik iktidarların güce bakışına ve onu uygulayışına ilişkin bir değerlendirmeye giderek modern güç kuramının temelini oluşturur. Foucault, gücün yalnızca iktidar koltuğunda değil, her yerdeliğine ilişkin iddialarıyla dikkat çeker. Çalışmanın *Dilin Erki* kısmında daha net açıklanacak olan bilgi ile güç ilişkisi, onun güce ilişkin en önemli savlarını içerir. Foucault, güce ilişkin geliştirdiği temellendirmeler uyarınca gücü yalnızca olumsuz bir anlam doruğuna taşımaz. Aksine güce ilişkin olumlu ve olumsuz değerlendirmeleri bir arada yürütür. Örneğin; biyoiktidar olarak adlandırdığı güç türüne göre tıbbi bilgi olarak üretilen ve elde edilen gücün günümüz tedavi sistemindeki önemine vurgu yapar. Bununla birlikte gücün tıp biliminde bedeni sınırlandırdığı – nüfus artışı ya da azalması gibi devlet tekelinde olan nüfus kontrolü politikaları vb.-, beden üzerinde söz sahibi olduğu durumlara da işaret eder. Foucault, biyoiktidarın yanında disiplin gücünü de öne sürer. Disiplin gücü<sup>6</sup>, en genel anlamda bedenin iktidar tarafından sürekli gözlenebilmesi olarak tanımlanabilir. Güç, bu anlamda kaba kuvvet gibi yöntemlerle cezalandırmaktan ziyade hiyerarşik gözetim yoluyla özneyi kontrol eder. Foucault (2019), güce ilişkin bu yeni saptamayı *İktidarın Gözü* adlı ünlü çalışmasında "*İktidar düzenine göre gözetlemenin cezalandırmadan daha etkili ve daha verimli olduğunun fark edildiği bir an*" (s.26) olarak ifade eder. Güç, sosyal ilişkiler ağının her zerresine işlemiştir. Sokakta oyun oynayan iki çocuk arasında bile güç ilişkisinden söz etmek mümkündür. Foucault, bu açıklamalarıyla gücü yalnızca siyasi iktidar çemberinden çıkarıp onun her yerdeliğine vurgu yapar. Bu bağlamda ise geleneksel iktidar

<sup>4</sup> Fransız Devrimi'yle birlikte laikleşme süreci yanında gücü meşrulaştırma tartışmaları da gündeme gelir. Bu yolla yasalar meşrulaştırılır. Böylece iktidar Imbusch'un ifadesiyle *kişisizleştirilir*. Artık güç, tek tek bireylerin özgürce başkaları üzerinde keyfi olarak güç uygulamasından çıkıp belirli yasalara bağlanır. Konuya ilişkin daha detaylı bilgi için bkz. Imbusch, P. (Ed.) (2012). *Macht und Herrschaft, Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzeptionen*. Wiesbaden: Springer Yayıncılık, s. 21-22.

<sup>5</sup> Bu bağlamda Weber'in iktidar tanımı şu şekildedir: "*İktidar, belli bir içerikteki bir buyruğun, söz konusu olabilecek kişilerde itaat bulma şansıdır.*" İktidar kavramına ilişkin daha ayrıntılı bilgi için bkz. Weber, M. (2013). *Wirtschaft und Gesellschaft / Soziologie*. İçinde: Baier, H & Hübinger, G. & Lepsius, M. R., Mommsen, W. J., & Schluchter, W., & Winckelmann, J. (Eds.). *Max Weber: Gesamtausgabe, im Auftrag der Kommission für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. Abteilung I: Schriften und Reden, Band 23*. Tübingen: J. C. B. Mohr Yayıncılık, s.210.

<sup>6</sup> Foucault, iktidarın görünmez bir şekilde gözetleme yoluyla insanları kontrol ettiği fikrini, İngiliz filozof Jeremy Bentham'ın 18. yüzyılda tasarladığı Panoptikon hapishane modelinden esinlenerek olgunlaştırır. Foucault'un iddiası uyarınca iktidar, yalnızca mahkumları değil, toplum içinde var olan her bireyi mobese kameraları gibi teknolojik aygıtlar aracılığıyla denetleme mekanizmaları oluşturarak gözlem altına alır. Jeremy Bentham'ın Panoptikon hapishane modeli ve Foucault'un söz konusu modele ilişkin fikirlerine daha detaylı ulaşmak için bkz. Foucault, M. (2019). *İktidarın Gözü*. (5.Bs.). (Işık Ergüden & Osman Akınhay, Çev.). 5. Basım, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

kuramlarının hiyerarşik ilişkilerine odaklanmak yerine onun toplumun her yerinde ve kesiminde dolaşımında olduğunu iddia eder. Yani güç, geçmişten günümüze yaşamımızın her evresinde ve alanında bizi ele geçirmiş durumdadır. Bu nedendir ki davranışlarımızdan, yaşayış biçimimizden ailemizle ve insanlarla olan ilişkilerimize kadar güç tarafından sarılmış ve gücü sarmalamış durumdayızdır.

### **Gücün kötüye kullanımı. diğer deyişle insan, politik bir hayvandır.**

Birey, doğası gereği kendisinden başka kişilere göre üstün olma dürtüsünü içinde taşır. Bu üstünlüğe erişmenin en büyük fırsatı, güce sahip olmaktır. Birey, bu anlamda içinde yaşadığı toplumda sivrilerle haz duygusu yaşayacak ve bu elde ediş, onun mutlu bir yaşam sürmesini sağlayacaktır. Ne var ki gücü elde etmenin yolları, genel itibarıyla çetrefillidir. Bu yolda kişi, etik bir insan olma özelliğini yitirerek tıpkı gücün kendisi gibi yozlaşmaya uğramaya oldukça müsaittir. Gücün kötüye kullanımına ilişkin tespitlerine ünlü çalışması *Politika* 'da yer veren Aristoteles, insanı bu yozlaşma doğrultusunda *politik bir hayvan* olarak tanımlar. İnsanı üstünlük elde etme arzusu her zaman cezbetmiştir. Bundan duyulacak olan haz, aşırılığa kaçmamıza yol açsa da birey, bu haz duyma dürtüsünü bastıramaz. Aristoteles (2022), işte bu bağlamda insanı *politik ve vahşi bir hayvan* olarak tanımlar (s.26). Bu metafor üzerinden ise insanların gücü elde etmek uğruna insan olmaktan nasıl çıkıp da tıpkı hayvanlar gibi salt dürtüleriyle hareket ettiklerini sorgular. Aristoteles uyarınca insan, duymayı arzuladığı hazda aşırılığa kaçarsa bu aşırılık, onu korkutmaktan ziyade onun peşinden daha çok gitmesini tetikler. Aristoteles, burada para kazanma örneğinden yola çıkar. İnsanlar, hazza para kazanarak ulaşamıyorlarsa bu kez farklı yolları denerler. Bu izlenen yolları Aristoteles, doğaya aykırı bulur. Öyle ki bir birey cesur olmak istiyorsa bunun nedeni temel ve insani ihtiyaç olan güvenlik sağlamak olmalıdır ya da bir hekimin işini icra ederken amacı sağlığa ulaşmak olmalıdır. Ne var ki bazı insanlar, hırslarına öyle yenik düşerler ki bu insani ihtiyaçlarından daha fazlasını elde etmek için yozlaşmaya giderler. Asıl amaç, kazanç elde etmek ve bu tüm çabalar bu amaç uğruna harcanmalıymış gibi davranırlar (s.40). Zira insan, kıskanma dürtüsü de baskın bir varlık olarak yalnızca ihtiyacı kadarını değil, başkalarının sahip olduklarını da edinmek ister ve eğer arzu ve kıskançlık gibi dürtüler, ihtiyaçları aşarsa bu durumda suç işlemeye ve böylece ellerindeki gücü kötüye kullanmaya meyilli hale gelirler. Aristoteles, kıskançlık ve açgözlülük dürtüsünün ihtiyaçları aşmasını "Hiç soğuktan korunmak için Tiran olan birini duydunuz mu?" (Aristoteles, 2022, s.66) ifadesiyle örneklendirir.

İngiliz tarihçi, politikacı ve yazar olan Lord Acton, dönemin piskoposu Creighton'a yazdığı bir dizi mektubundan birinde güce ilişkin şu tespitini kaleme döker:

Güç, yozlaşmaya meyillidir ve mutlak güç, mutlak surette baştan çıkarır. Büyük adamlar, otorite yerine yalnızca nüfuzlarını kullansalar bile hemen hemen daima kötü insanlardır ve hatta otorite yoluyla yozlaşmanın eğilimini de hesaba kattığımızda daha da fazla kötüleşirler (Lord Acton Quote Archive).

*Acton'un* bu belirleniminin temeli, Freud'a göre onun saldırganlık kuramında yatar. Freud'a göre her birey, iki temel içgüdüyü içinde taşır. Bunlardan ilki cinsellik (libido) ve ikincisi saldırganlık (thanatos). Bu güdülerin her biri, doğuştan gelmektedir. Güç istenci de bu saldırganlığı tetikleyerek güce sahip olma hedefine gerektiği durumlarda şiddet yoluyla varmak ister. Bu noktada Freud, istenç ile saldırganlık eğilimi arasında bir ilişki kurar. Bu durumu ise insanın çocukluk evresiyle açıklar. Çocukluğumuzdan itibaren içimizdeki sevgi, aşk ve istenç dürtüleri, bireyler olarak bizim saldırganlığa meyletmemize yol açar. Freud'un (1994) deyişiyle "...güçlü sevgi, katı bir saldırganlık eğilimine eşlik etmekten asla geri kalmaz..." (s.52).

Gücün kötüye kullanımına ilişkin bir başka sorgulamaya İngiliz feminist yazar ve eleştirmen olan Virginia Woolf'ta rastlarız. Woolf, masasına oturup yazmaya koyulduğu bir sırada kendini birden bir silüet çizmeye kapırmış olarak bulur. Silüet, *Kadın Cinsinin Akli, Ahlaki ve Fiziki Yetersizliği* adlı çalışmanın yazarı olan Profesör von X'e aittir. Woolf, silüeti özellikle öfkeli bir ruh haline soktuğunu fark eder. Tıpkı çevresindeki diğer profesörler gibi Profesör von X de aslında içinde yaşadığı toplumda saygınlık kazanabilmiş ve yaratımları insanlar üzerinde güçlü etkiler bırakmış bir bireydir. Woolf (2022), işte bu noktada kendi kendine şu soruyu sorar: “*Ama, diye düşündüm gazeteyi çevirirken, böylesi güce sahip bir erkeğin öfkeli olması çok saçma. Yoksa öfke, diye sordum kendi kendime, bir şekilde gücün yardımcı peri dostu mu?*” (s.40). Woolf, burada her ne kadar feminist bir bakış açısı geliştirse de cinsiyet ayrımı gözetmeksizin insanların gücü elde etmesine rağmen bu denli öfkeli ve hırslarından arınmamış olması gücün kötüye kullanımına ilişkin sorgulanması gereken önemli bir noktaya götürür bizi. Bu tespitiyle de Freud'un saldırganlık kuramına paralel bir bakış açısı geliştirmiş olur. Öfke hissi ve bunun içinde yeşeren saldırganlık, isteklerimizle doğru orantılı olarak ilerler. Bu istekler ister sevgi ister aşk ister içinde güç istenci barındırsın, öfke ve saldırganlıkla kol kola ilerler. İşte gücün kötüye kullanımına en uygun zemin de böylece sağlanmış olur.

### **İktidarın manipüle aracı olarak dil**

Yazın biliminin malzemesinin dil olması dolayısıyla ve dil kullanımının gücü yönetmenin en etkili yöntemlerinden biri olması dolayısıyla bu çalışmada dil-güç ilişkisine de değinilmesinin gerekli olduğu düşünülmüştür. Dil, iletişim işlevinin yanı sıra duyguları harekete geçirip imgelem gücüne nüfuz etmek gibi bir işleve de sahiptir. Her bir sözcük, sadece çevremizde gördüğümüz gerçeğe ilişkin görüntüleri temsil etmekle kalmaz, aynı zamanda gerçekliklere türlü anlamlar biçme ve onları tahlil etme konusunda insanlara yardımcı olur. Bir başka ifadeyle dil, “*bizatihi dünyayı yaratmamıza yardımcı olur.*” Aynı durum, siyasi erk söz konusu olunca da geçerlidir. Siyaset, sosyal bir faaliyet olup siyasette amaçlanan şey gerek sözlü ve gerekse yazılı anlatım biçimlerinde dillendirilir (Heywood, 2012, s.2).

Fransız bilimci Foucault'un (2005) düşünceleri uyarınca iktidar, ancak *işlediği zaman var olur*. Bu sebeple iktidarın meşrutiyetini ya da kaynağını sorgulamaktan ziyade onun işleyişini irdelemenin önemine vurgu yapar. İktidar ilişkilerinin işleyişi ise, bilgiye sahip olmayı gerektirir. Çünkü bilgi, söz konusu işleyişi olanaklılaştırmakla kalmayıp işleyişteki ilişkileri de güçlendirir. Sahip olunan bilgi, bilimsel söyleme dönüştüğünde ise güç ile ilişki içine girer ve güç bir iktidar rejimi olarak gerçekleşir (s.23). Bu bağlamda Foucault, güç söz konusu olduğunda bilimsel söylem üzerinden dile verdiği öneme işaret etmektedir. Öyle ki ona göre dil, “*erki (iktidarı) ele geçirmenin, yürütmenin ve meşrulaştırmanın toplumsal aracıdır. ... Erk yapıları ve ilişkilerince belirlenmemiş söylem yoktur*” (Bkz. Kula, 2012, s.24).

Dil, kitleleri harekete geçirme ve manipüle etme amacıyla kullanılmaya en uygun araçlardan biridir. Başka deyişle dil; bir propaganda aracı olarak geçmişten günümüze kullanılagelir. Bu anlamda da politikacıların iletilerini alıcı kitleye aktarabilmek için kullandığı *siyasi bir silahtır*. Heywood, bu durumu örneklendirir. Savaşın yaşandığı ülkelerde sivil kayıplar, *ikinci derece zaiyatlar* olarak tanımlanırken soykırımlardaki öldürmeler, *etnik temizlik* olarak betimlenmek suretiyle şiddet, halkın nazarında masumlaştırılır ve meşrulaştırılır. Heywood, politik dilin güdülemeye hizmet eden bir araç olmaktan çıkarılıp bilimselliğe ve tarafsızlığa hizmet etmesi ve söylemlerin açık ve anlaşılır olması konusuna İngiliz yazar George Orwell'in *Politika ve İngiliz Dili* adlı makalesi üzerinden değinir. Orwell, söz konusu makalesinde bir dilin yozlaşmasının başlıca sebeplerini politika ve ekonomiye bağlar ve dilin gerçekleri saptırarak manipüle aracı olarak kullanılmasına karşı çıkar. Yani dil, ona göre düşünceleri

örtün veya engelleyen değil, açığa çıkararak bir araç görevi görmelidir: “...Ben burada dilin edebi kullanımını dikkate almadım, daha ziyade onun düşünceleri engellemek ve gizlemek yerine özgürce ifade etme işlevini göz önünde bulundurdum” (Orwell, 2013, s. 13.).

Kula da dilin manipülasyon aracı olarak kullanılması sorunsalına *Dil Felsefesi Edebiyat Kuramı – 1* adlı çalışmada değinir. Kimi toplumsal ve siyasi gruplar, devlet insanları ve partiler, öz-çıkarları doğrultusunda dilin biçimleyici ve yönlendirici niteliğini kullanarak bireylerin davranış ve düşünce biçimlerinde etkin olma amacıyla söylemler oluştururlar. Kula, bu söylemsel propaganda biçiminin kullanımını dil üzerinden şu şekilde açıklar:

Bireylerin bilinçlerini etkilemek amacıyla genellikle olgu ve olayları güzel gösteren, gizleyen, yorumlayan ve duygusallaştıran dilsel anlatımlar, yazın-bilimsel anlatımla, çoğunlukla “örtmeceler ve yerineler” gibi dilsel figürler, belli bir partinin, toplumsal kümenin ya da politikanın çıkarına olacak biçimde seçilmiş bilgi içerikleriyle birleştirilir. Böylece hem insanların bilinçleri hem de dil beğenileri biçimlendirilir (Kula, 2012, s.17).

Değinilen örnekler doğrultusunda görülmektedir ki dilin kullanımını yönlendiren en önemli faktörlerden biri güçtür. Güç, dili manipüle ederek amaçları doğrultusunda şekillendirir. Yaşamımız da böylece güç söylemleri üzerinden güdümlenir. Güç ve iktidar tarafından üretilen söylemler, toplumda yaşanan olaylara karşı bakış açımızı değiştirir.

### Niccolò di Bernardo dei Machiavelli

Machiavelli (1469-1527), İtalya'nın en önemli siyasi düşünürlerinden biridir. Siyasi kişiliğinin yanı sıra oyun yazarı ve şair kimliğiyle de kabul gören devlet adamının, güce ilişkin fikirlerinde döneminin Floransa'sında yaşanan siyasi çekişmeler oldukça etkili olmuştur. Ayrıca ona dünya üzerinde ün getiren, onun Rönesans hümanizminin öncülerinden ve modern siyaset biliminin kurucularından olmasıdır. Öyle ki Orta Çağ'ın iktidar biçimi, Tanrı inancını önceleyerek güç uygulamaları üzerinde yoğunlaşmıştır. Machiavelli ise, Orta Çağ'ın güç anlayışını gökyüzünden yeryüzüne indirerek onu rasyonaliteyle birleştirir. Başka deyişle Machiavelli, ruhani ve duygularla hareket edilen bir iktidar sisteminden akla ve mantığa dayanan bir iktidar sistemi geliştirir.

Machiavelli, insanın içgüdüsel olarak gücü elde etmeye meyilli bir varlık olduğunu iddia eder. Bu yüzden ise iktidarların güce götüreceği her yolda duygular ile değil de akıl yoluyla hareket etmesi gerektiğini ve bu doğrultuda insanın güce giden her yolu denemesi gerektiğini savunur. Zira güç, iktidarların ayakta kalabilmesi için elde edilmesi gereken en önemli unsurdur. Machiavelli, en bilinen yapıtı ve kimilerince *Şeytanın Kitabı* olarak nitelenen *Prens*'te bir devletin ayakta kalabilmesi, gücünü koruyabilmesi ve dahası gücünü artırabilmesi için izlenmesi gereken yolları açıklar. Machiavelli, bu noktada örneğin Platon ve Aristoteles'in aksine iyilik ve etik kurallarını gözetmemenin yanında kuramını mümkün olduğunca dinsel etmenlerden de uzak tutmaya çalışır. Öyle ki zaman içerisinde Makyavelizm, gücü elinde tutmak için ister etik ve ister dini anlayışın sarsılması yoluyla olsun, tutulan her yolun *mübah* olduğu anlamına gelen bir sıfat halini alır. Adalet de Machiavelli'nin güce bakışında sorgulanması gereken kavramlardandır. Gücün adaletli bir şekilde uygulanmasının gücün kendisinin yanında çok da önemi yoktur. Zira güç, başlı başına en üstün değer olduğu için onu devam ettirebilmek uğruna adaletten vazgeçilebilir. Adaleti gözeterek hareket etmek, gücü her daim pekiştirebilecek bir şey değildir. Bu bağlamda Machiavelli'ye göre güç istenci, zaten insanın doğasında mevcuttur. Bu istenç ise insanları kötülük yapmaya iter; bu arzu öyle güçlü ve baskındır ki insanın içindeki vahşi dürtüyü tetikler: “... insanlar kurbanlarını yakalamak için güçlü arzuları olan küçük yırtıcı kuşlar gibi hareket ederler; doğa onları öyle yapmaya iter” (Machiavelli, 2009, s. 156).

Machiavelli, iktidarların güçlerine tehdit oluşturabilecek her türlü bireyin kontrol altına alınması gerektiğini iddia eder. Madem ki insanın içinde kötülük yapma içgüdüğü her daim var, o zaman bunu halkta engellenmenin yolu, devletin gücünden geçer. Zira insanın içindeki kötülük yapma istenci, devletin bekasına da bir tehdit oluşturabilir. Bu yüzden devlet iktidarları, gerekli gördüğü yerlerde halkını cezalandırmak ve hatta gücünü kötüye kullanmak zorundadır. “... çünkü cezalandırılma korkusuyla insanlar daha iyi ve daha az ihtirash olmaları sürdürürler” (Machiavelli, 2009, s.120). Burada önemli olan, devletin varlığının devamlılığının sağlanmasıdır:

... kişinin ülkesinin korunması bir sorun olduğu zaman, adaletli ya da adaletsiz, merhametli ya da gaddarca, övgüye değer ya da rezilce olup olmamasına bakılmamalıdır. Bunun yerine her türlü vicdanı, tereddüdü bir yana bırakarak, ülkesinin yaşamını ve özgürlüğünü koruyacak herhangi bir planı sonuna kadar takip etmelidir (Machiavelli, 2009, s.501).

Machiavelli, güç-iktidar-şiddet kavramlarını ayrılmaz olarak görür. Bu noktada şiddetin meşrulaştırılması gerektiğini vurgular. Bir iktidar sahibi, yönettiği devletin devamlılığını sağlamak amacıyla *gerektiği durumlarda* şiddete başvurabilir. Zira bu noktada önemli olan, şiddet yoluyla bireylere zarar vermektense ziyade her koşulda iktidarın gücünün korunması olmalıdır. Machiavelli, bu doğrultuda *Prens* yapıtında bir örnek verir. Sicilyalı Agathocles, Syrakusa’da kral olur. Gittikçe artan gücünün verdiği özgüven ve cesaretle Sicilya için tehdit oluşturan Kartacalı Amilcar’a meydan okur. Amilcar’ı ve yandaşlarını şehir meydanına sözde devlet meselelerini tartışacakmış gibi çağırıp hepsini öldürtür. Machiavelli, Agathocles’in gösterdiği şiddet yoluyla gücünü korumasını şu sözleriyle yüceltir: “... Agathocles hiç kimseden destek almadı, ama bin bir güçlülük ve tehlikeyle elde ettiği askerlikteki yükselmesiyle hükümdarlığa ulaştı ve ardından çok yürekli almış olduğu kararlarla onu elinde tutmayı bildi” (Machiavelli, 2010, s.33).

Machiavelli’nin güç kuramında dikkat çeken bir diğer husus, bir devletin gerektiğinde ekonomik güç elde etmek için başka ülkelerin varlıklarını keyfi olarak sömürebilmesine ilişkindir. Bu durumda Machiavelli, bir devletin gücünü artırabilmesi için ülkeleri keyfi olarak sömürge altına almanın ve mallarını kendi ülkesi ve vatandaşları için kullanmanın gerekliliğine değinir: “*Senin ve uyruğunun malı olmayanları sen de tıpkı Kyros, Caesar ve İskender gibi bol keseden dağıtabilirsin, çünkü başkasının kesesinden cömertlik etmek saygınlığını azaltmaz, artırır*” (Machiavelli, 2010, s.62).

Machiavelli’nin şiddet ve bencillik söylemleriyle yüklü güç kuramının içeriğinde onun Cumhuriyet rejimine ilişkin fikirleri de göze çarpmaktadır. Machiavelli’nin fikirleri uyarınca mutlak monarşi, Cumhuriyet rejimine geçebilmek için bir araç yönetimi görevi görür. Zira onun erişmeyi arzuladığı yönetim şekli, Cumhuriyettir. Ona göre Cumhuriyet rejimiyle yönetilen uluslar, daha huzurlu ve başarılı olurlar: “*Ayrıca dikkat edilmelidir ki, halkın hükümet ettiği devletlerde insanlar hep bir diktatörün yönetimindeki devletlerde yaşamış insanlara göre olağanüstü ve daha büyük ilerlemeler göstermiştir*” (Machiavelli, 2008, s.201).

Machiavelli, günümüzde modern politikada kendisine başvuru en önemli siyasi düşünürlerden biridir. Söz konusu düşünür, çağdaş siyasi ve akademik ortamlardaki birçok tartışmada *modern dünyanın karanlık tarafının kurucusu* olarak anılmaktadır. Fikirleri kimi kesimlerce içinde yaşadığı devrin politik çalkantılı ortamının doğal bir getirisi olarak görülürken kimi kesimler, gücü sınırsız bir şekilde kullanmaya teşvik ettiği düşüncesiyle onu ağır eleştirilere tutar. Öyle ki siyaset biliminde bu sınırsız gücü savunma şekli, ona *Makyavelyan denilen ahlak dışı politikaların sorumlusu* sıfatını getirir (Satici, 2015, s.113).



### Etik gücün savunucusu: Uwe Timm

Şüphesiz ki çok yönlü Alman yazar Uwe Hans Heinz Timm (1940-) deyince akla yazın dünyasına kazandırdığı birçok kıymetli eser gelmektedir. Ne var ki bu kısımda çalışmanın kapsamı gereği onun daha ziyade politik ve sosyal alandaki güce ilişkin deneyimleri ve bu deneyimlerin kişisel ve yazın yaşamına etkileri üzerinde durulacaktır. Tam adıyla Uwe Hans Heinz Timm, 1940 yılında Hamburg'da dünyaya gelir. Henüz ilkokulu bitirmişken baba mesleği olan dericilik eğitimi alır. Üniversite eğitimini ise Paris ve Münih'te Alman Dili ve Edebiyatı ve Felsefe bölümlerinde alır. Ardından üniversite eğitim hayatına ekonomi ve sosyoloji alanları da eklenir. Timm'in aldığı sosyoloji eğitimi, tıpkı çocukluk yaşantılarında olduğu gibi onun toplumsal olaylara olan ilgisini ve sorgulama yetisini kamçılar. Aldığı felsefe eğitimi de zaten çocukluğundan itibaren eğilimli olduğu sorgulama yetisini pekiştirir (Kraft, 2003, s.1242).

Timm'in henüz bir çocukken ve devam eden yıllarda da yazınsal ve politik edimlerine yön veren en önemli olayların başında İkinci Dünya Savaşı gelir. Timm, henüz üç buçuk yaşında iken evlerinin bombalandığına şahit olur. Babasının yanı sıra ağabeyi Karl-Heinz Timm de savaşta görev alır. Ne var ki ağabey, savaşta ağır yara alarak hayatını kaybeder. Bu acı olay da Timm'in yaşamını derinden etkiler. Timm'in toplumsal olaylara duyduğu duyarlılıkların bir başka önemli nedeni, şüphesiz 1968 Öğrenci Olayları'dır. Kendisi de bizzat söz konusu olaylarda etkin olur. Timm'in dünya genelinde verilen eğitimi sorgulamayı da kapsayan Öğrenci Hareketleri'ne duyduğu ilginin temel sebeplerinden birisi, onun henüz bir ilkokul öğrencisiyken okul sistemine eleştirel yaklaşmasından kaynaklanır. Timm, okul sistemine yalnızca bir gün yazar olabilmek umuduyla katlanır.

Timm, Hitler'in diktatörlüğüne babasının aksine eleştirel bir bakış açısı geliştirir. Timm, *Neden Anarşistim?* adlı çalışmasında kendisini anarşist olarak tanımlarken bu düşünceyi benimsemesinin sebebini İkinci Dünya Savaşı ve Hitler diktatörlüğüne dayandırır. Timm, yaşanan onca felaketin ardından kendisinden vazgeçilmemesi gereken tek şeyin özgürlük olduğunu savunur. Geçmişin karanlığı ve güncelin aptallığı, aslında sanıldığından çok daha güçlü bir etki bırakmaktadır. Timm, yanılıya kapılmadığını, bu denli karanlık bir diktatörlük dönemi koşullarında anarşizme tutunduğunu ve özgürlüğün bilinçli bireyler ve kitaplar gibi sağlam destekçilerinin olacağına olan güveninin tam olduğunu dile getirir. Anarşizm, Timm'e göre "*insanlığın şimdi ve gelecek için varlık bulabildiği tek düzen*" dir (Timm, 1985, s.1).

Timm'in yazın dünyasına yoğunlaşmasının temel sebeplerinden biri, onun eğitim sistemine ve Alman diline olan eleştirel yaklaşımında yatar. Okulu bir baskı ortamı ve okuma ve yazma eylemini de otoriter baskının bir işkence sistemi olarak görür; çünkü dönemin okul işleyişi, diktatörlük rejiminin psikolojik ve fiziksel şiddetinden etkilenmiştir. Timm, Alman dilini de aynı şekilde sorgular. Alman dili, ona göre otoriter diktatörlük yapısından ve şiddet unsurlarından çokça beslenmiştir ve bu yüzden dilde geçmişin izleri hala görülmektedir. 68 kuşağı olayları, onun edebiyat türlerine bakış açısında da değişimler yaratır. Alman Sosyalist Öğrenci Birliği'ne üye olan Timm, ajitprop türünde şiirler ve tiyatro oyunu yazar. Burada amaç, yalnızca fikirlerin bir dışavurum meselesinden ibaret değildir. Timm, kitleleri sorgulamaya teşvik ederek yazın dünyası yoluyla harekete geçirmek niyetindedir (Kraft, 2003, s.1242).

### Morenga'da Machiavelli izleri

Timm tarafından 1978 yılında yazılan *Morenga*'nın ana konusunu Almanya'nın 1904-1907 yılları arasında sömürgesi olan bir Güney Afrika ülkesi Namibya'da yaşayan yerliler ile Almanlar arasında

yaşanan mücadeleyi konu alır. Almanlar tarafından *Koruma Bölgesi* olarak anılan Namibya'nın yerli kabileleri, ülkelerini zengin yeraltı kaynakları ve tarım ve hayvancılığa elverişli topraklarını Almanların sömürsünden korumak amacıyla bağımsızlık mücadelesine girer. Kabilelerden biri olan Hotanto kabilesinin çete başı ise Jakob Morenga adında bir yerlidir. Yerliler, ülkeleri sömürülmekle kalmayıp kendileri de Almanlar tarafından oldukça zor ve insanlık dışı şartlarda çalıştırılmaktadır. Morenga'nın asıl hedefi, ayaklanma başlatarak kendilerine ait olan topraklardan sömürgeci Almanları kovarak halkı ve kendisi için adil bir yaşam sürmektir. Söz konusu ayaklanma, Hotanto Ayaklanması – diğer adıyla Nama Ayaklanması – olarak bilinmekte olup resmi tarihsel kayıtlara göre 4 Ekim 1904 yılında başlar. Bu tarihten 8 ay önce de Namibya'nın diğer yerli kabilesi olan Hererolar, Almanlara karşı birlik olup başkaldırıda bulunmuşlardır. Morenga, zor duruma düşerek Almanlardan saklanmak amacıyla o dönemde yine topraklarında sömürge için bulunan İngiliz bölgesine sığınır. Ne var ki yakalanmaktan kurtulamaz ve İngiliz polisine teslim olur. 31 Mart 1907 yılında Güneybatı Afrika ile Almanya arasındaki savaş sona erer. Herero ve Hotanto kabilelerinin topraklarına Almanlar tarafından el koyulur. Morenga, Almanlar tarafından yapılan barış teklifini kabul etmez ve tekrar başkaldırmak üzere harekete geçer, fakat bu sefer de Almanlar tarafından öldürülür. Ülkesinin bağımsızlığı için savaşan Morenga, yerlilerin *Kara Napolyonu* lakabıyla bilinmiş ve onların savaş süresince umudu olmuştur.

Timm'in bu soykırım konulu ve gerçeğe dayanan romanı, tarih içerikli bilimsel kitaplardan referanslarla ve sayısal verilerle desteklenerek anlatılaşmıştır. Yazar, romanını fikrîsel olarak olgunlaştırma sürecinde arşivlerde araştırma yaparak konuya ilişkin bilimsel birçok veri toplamış, döneme bizzat tanık olmuş kişiler ile, örneğin; soykırım döneminde Namibya'da görev almış Alman askerlerle uzun soluklu görüşmeler yapmıştır. Yazar ayrıca resmi tebligatlara, kronolojik belgelere ve gezi notlarına ulaşmak için Namibya'ya giderek güvenilir belgeler toplamaya çalışmıştır. Öyle ki yaşanan sömürüye olan ilgisinden ve bu yüzden Güneybatı Afrika Halk Örgütü ile girdiği iletişimden dolayı Almanya'da *istenmeyen kişi* olarak ilan edilmiştir (Kraft, 2003, s.1243).

Yazar, romanını yazma niyetini çocukluk anılarına dayandırır. Ailesinin milliyetçi olduğunu vurgulayan Timm, çocukluğunda babasının arkadaşlarıyla yurt ve ulus gibi konular hakkındaki tartışmalarını anımsar. Babasının arkadaşlarından bazıları, Almanya'nın sömürge topraklarında yıllarca çalışmışlardır. Timm, kulağına çalınan bu ırkçılık içerikli öyküleri büyük bir ilgiyle dinler. Bu öykülerde sömürge ülkelerine de sıklıkla yer verilir. Almanların sömürge ülkelerindeki insanlara karşı düşmanca ve kibirli söylemleri, Timm'i zaman içinde farklı boyutlarda etkilemeye başlar. Bu etkilenme, yıllar sonra bir yetişkin olduğunda onun Öğrenci Hareketleri'nde bir aktivist olarak etkin olduğu dönemde tekrar gün yüzüne çıkar. Arkadaşlarıyla Hamburg'da Wissmann isimli, Alman sömürge simgesi haline gelen ve Almanya'ya bu anlamda büyük katkılar sağlayan sömürgecinin heykelini devirmek görevini severek üstlenir. Bu olayların yaşandığı dönem, Timm'in siyasi düşüncelerinin evrimleştiği döneme denk gelir. Timm, Morenga romanını da işte böyle bir sosyal ve siyasi koşulda yazmaya karar verir (Ackermann & Borries, 1988, s.48-50).

Yirminci yüzyıl, birçok başkaca faktörün yanında dünya tarihine sömürünün iktidarları güçlendirmek için araçsallaştırıldığı ve uluslararası platformlarda güç gösterisinin somutlaştırıldığı bir dönem olarak anılır. Almanların sömürge tarihi, diğer Avrupa ülkelerine kıyasla her ne kadar kabarıklık görünmese de Namibya'da yaşananları görmezden gelmeye engel değildir. Almanların Namibya'yı sömürge ülkesi olarak kullanmalarının başlıca sebepleri, ekonomik güçlenme arzusuyla yerlilerin verimli topraklarına el koyup bu topraklara yerleşmek ve onları işlemektir. Bu noktada sorgulanması gereken şudur: Almanlar, ülkelerinin Namibya tarafından tehdit edilmemesine ve tehlikeye düşürülmemesine rağmen ülkeyi etik kuralları gözetmeksizin sömürme yoluna giderler. Bu ise Machiavelli'nin güç kuramının

temel esasını oluşturur. Machiavelli, güç öğretisini etik kuralları gözetmeksizin açılar. Aslına bakılırsa bu, romanda tam olarak Alman İmparatorluğu'nun Namibya'ya uyguladığı güç örneği üzerinden somutlaşır. Almanlar, amaçlarının gerekçesini ise *yerlileri medenileştirmek* söylemi altında örterek meşrulaştırırlar. Bir kafatası bilimcisi olarak Profesör Brunkhorst, Almanları sömürü üzerine konuşurken Alman dilini uygun bir şekilde kullanmaları için uyarır. Bu bağlamda *sömürge* sözcüğünün yerine geçecek daha *masum* ifadeler türetmek gerekmektedir. İmparatorluk, böylece gücün kötüye kullanımını dünya genelinde gerekçelendirebilir: "*Hatta biraz olumsuz anlam taşıyan "sömürge" kelimesini kullanmaktan tamamen vazgeçilebilir. "Koruma Bölgesi" çok daha iyi...*" (Timm, 2010, s.311). Almanlar, yerlilerin elinden adil bir yaşamı alma niyetindedirler. Bir ulus için en önemli unsurlardan biri olan toprak bütünlüğü, Namibya'da tehlikeye girer. Topraklar, *kamulaştırma* adı altında ele geçirmek istenir. Buradaki bir başka amaç, sözüm ona yerlilerin *ehlileştirilmesidir*: "*Yerlilerin toprağı ellerinden alınmalı. Ancak bu şekilde toplum için faydalı üyelere dönüşebilirler*" (Timm, 2010, s.284).

Machiavelli'nin güç kuramının temelini oluşturan noktalardan birisi, onun erdem kavramına yüklediği farklı anlamlarda yatar. Bu bağlamda Machiavelli, politik ve ahlaki erdem arasında bir ayrıma gider. Ona göre politik erdem, ahlaki erdem yanında her zaman üstündür. Politik erdem demek, iktidarın devletin her türlü iyiliği ve ayakta kalması için öncelenmesi gereken erdem biçimidir. Zira ahlaki erdem, devlete her zaman avantaj getirmez. Ahlaki erdem ile hareket etmenin iktidarlara bekası için faydası olmaz. Bu noktada Machiavelli aslında o zamana değin erdem olarak görülen değerlerin anlamını alışıya ederek onlara farklı görevler atfeder: "... zira düşünüp taşınınca bir erdemmiş gibi gözükken bir nitelik bakarsınız felaketine yol açar; bir başkasıysa, tersine, bir düşkünlük gibi gözükürken hükümetine mutluluk ve güven getirebilir" (Machiavelli, 1994, s.101). Machiavelli'nin politik-ahlaki erdem ikiliği, Almanya'nın Namibya Soykırımı'nda<sup>7</sup> politik erdemi ahlaki erdeme yeğleyerek birçok masum yerliyi katletmesinde görünürleşir. Machiavelli, gücün artırılması için genel-geçer etik kuralları gözetmeksizin yayılmacı bir politika izlemenin gerekliliğini savunur. Güç, aynı zamanda kendinin olmayan bir şeye gerektiğinde zorla erişme sanatıdır. Bunu yapmanın yolu ise, sömürülecek topraklarda yaşayan tehdit oluşturabilecek her türlü canlıyı yok etmektir: "Fethedilmiş eyaletler ya da kentler kendi yasaları altında özgürce yaşamaya alışık olduklarında daha önce de dediğim gibi, buralarda tutunmak için üç yol vardır: Birincisi, orayı yerle bir etmektir..." (Machiavelli, 1994, s.56). Almanlar, kendilerine toprak tahsis etmek için Namibya halkının hayvanlarını kasıtlı bir şekilde onları açlığa mahkûm etmek suretiyle öldürürler. Bu gerçek, orada görevli iki Alman veteriner Gottschalk ve Wenstrup arasında geçen konuşmada şu şekilde dile getirilir: "Daha sonra Gottschalk, Wenstrup'a hayvanların neden öldüklerini söyledi: dizanteri, tifo ve yetersiz beslenme. Açlıktan ölüyorlardı. "Hayır" dedi Wenstrup, "açlıktan öldürülüyorlar, bu ince ama belirleyici bir fark" (Timm, 2010, s.29).

Machiavelli uyarınca güç ve iktidar ağlarında savaş, her zaman kaçınılmazdır. Öyle ki insan özü itibariyle kötü bir varlık olduğundan toplumlardaki her bireyde kötülük potansiyeli mevcuttur. İnsanları dizginlemenin ve toplumda huzurlu bir ortam sağlamanın yolu ise, gerektiğinde savaşmaktan geçer: "Demek ki bir prensin savaştan ve onunla ilgili hazırlıklardan başka işi, düşüncesi, uğraşı olmamalıdır; zira komuta eden kişiye uygun tek uğraş, tek sanat budur" (Machiavelli, 1994, s.97). Kleinschmidt, romanda savaşı destekleyen bir karakter olarak karşımıza çıkar. Yerliler, Alman İmparatorluğu'nun devamlılığına bir tehdit oluşturamamasına rağmen onları savaş yoluyla katletmektedir; çünkü

<sup>7</sup> Afrika'da bir Güneybatı ülkesi olan Namibya, 1884 yılında Alman İmparatorluğu'nun sömürgesi olur. Almanlar, sistematik şekilde Namibya topraklarını sömürme yoluna giderler. Bu yüzden bölge, bir zaman sonra "Alman Güneybatı Afrika'sı" olarak anılmaya başlar. Zamanla sömürüye şiddet ve zulüm de eklenir ve sistematik bir toplu katliam baş gösterir. Daha detaylı bilgi için bkz. Elbir, H. Ç. (2016). Nazilerin Yahudi Soykırımı Provası, Yüzyılın İlk Sistematik Toplu Katliamı – Kara Kıtanın Kanlı Bölgesi: Namibya. Avim (Avrasya İncelemeleri Merkezi), 3, s.1-7.

imparatorluğun ekonomik anlamda gelişmesi için şiddete meyilli bir savaş ortamına ihtiyaç vardır. Kleinschmidt, Afrika topraklarında medeniyetin ve ekonomik kalkınmanın gerçekleştirilip yaşatılabilmesi için savaşın gerekli olduğunu belirtmek suretiyle savaşı yüceltir: “Bu ülkenin bir savaşa ihtiyacı var. Savaş her şeyin babasıdır! Bu ülke ancak bu şekilde kalkınabilir” (Timm, 2010, s.284).

Yahudi kökenli Amerikalı siyaset bilimci olan Arendt'in iddiası uyarınca halk ile iktidar arasında çıkabilecek olası bir gerginlikte iktidarın kullanacağı şiddet araçları halkınkilerin yanında çok daha üstün durumda olacağı için iktidar her daim kazanan taraf olur. Savaşında haklı ya *da* haksız olması fark etmeksizin iktidar, her zaman kazanır (Arendt, 2016, s.58-59). Yerliler, kendilerini savunabilecek ne teknolojik donanımına ne de güçlü bir denetleme mekanizmasına sahiptir. Onların tek umudu ve gücü, özgürlük için haykıran “beyaz” kalpleridir. Romanda yerliler, kendi can güvenliklerini sağlamak ve toprak bütünlüklerini korumak uğruna isyan çıkarmaya girişirler. Ne var ki isyanlarında başarısız olurlar. Güçsüz tarafın kazanması, tarihteki güç ilişkilerinin sabit sistemiyle her zaman çelişir. Zira erki baskın olan iktidar, her daim kazanır ve kazanmalıdır:

Kuvvetli olanın kazanacağını söyleyen yasayı burada her yerde gözlemlemek mümkün. Yemek ve yem olmak. Yerliler açısından bu ayaklanma elbette tutarlıydı. Ama bu ayaklanma onların mutlak sonunu hızlandırdı, tarihte mantığa aykırı olan şey de bu işte. Zayıf olan yok olur, böylece kuvvetli olan mekâna ve daha çok ışığa kavuşur. Ancak böylelikle ilerleme ve yükselme meydana gelir. Var olma savaşı, hayatın temel yasasıdır (Timm, 2010, s.230).

Namibya'da görevli olan Haring, Machiavelli'nin gücünü idare etmek isteyen iktidar sahibinin iyilik ve şefkat gibi insani değerlerden kaçınmasının zorunlu olduğu savunmasının somut bir temsilcisidir. Bu durumda iyilik yapma istenci ile güç istenci, birbiriyle uyumsuzdur, çünkü birinin varlığını sürdürdüğü yerde diğeri asla barınmaz: “*Bu evrensel bir yasadır: Kudretli olma isteği. Bunun dışındaki her şey iyilikseverliktir. Ama o da hiçbir şeyi harekete geçirmez*” (Timm, 2010, s.231).

Romanda *Morenga*'nın yanında başka bir isyan örneğine Gottschalk karakterinde rastlarız. Görevli veterinerlerden biri olan Gottschalk, Almanların yerlilere karşı acımasızlığı karşısında duyarlılık kazanarak aydınlanma yaşamaya başlar. Machiavelli'nin güce götüren her yolu mübah saymasını, kendi ülkesinin uyguladığı güç politikası üzerinden deneyimlemektedir:

Gottschalk'ın daha sonraları kendine hiç izah edemediği bir şey vardı; nasıl oluyordu da çarpık bir düşünce, o düşünceyi çarpık olarak değerlendiren beynin içinde bu derece inandırıcılık kazanıyor ve sonunda onu gerçekleştirme için her yolu denemek bir saplantıya dönüşebiliyordu? (Timm, 2010, s.289).

Her yolu denemenin bir saplantıya dönüştüğü durumda Machiavelli'ye göre şiddete başvurmak da kaçınılmaz ve gereklidir. Romanda şiddetin en bariz şekilde ortaya çıktığı yerlerden biri, Köpekbahçı Adası ve adada bulunan toplama kamplarıdır. Bu ada ve kamplar, Namibya'nın Almanya sömürgesi olduğu yıllarda gerçekten var olup buradaki amaç, yerlileri köle gibi çalıştırmak ve tehdit oluşturduğu durumlarda ise katletmektir. Köleler, sistematik olarak şiddete maruz bırakılıp bilinçli şekilde aç bırakılırlar. Bu kamplarda tarihsel verilere göre altmış bin civarında yerli öldürülmüştür (Steinhauser, 2017, s.1); çünkü Almanlara tehdit oluşturabilecek “*iyi bir Hotanto, ölü bir Hotanto'dur*” (Timm, 2010, 331). Şiddete ilişkin romandaki bir başka bölümün başlığı şu şekildedir: *Halat Ucu Dayacağının Daha Hafif, İnsani ve de Pedagojik Açından Daha Kalıcı Tesiri Üzerine*. Almanlar, yerlilere uyguladıkları ceza yöntemleri konusunda fikir ayrılığına düşer. Bu fikir ayrılıklarından biri, işkencenin kibo ya da Schambock kırbacıyla mı, yoksa halat ucuyla mı yapılması gerektiğine ilişkindir. Atakpame Askeri Karakolu, Windhuk Valiliği'ne gönderdiği yazılı bildirisinde dayak cezalarının halat ucuyla yapılması gerektiğini bildirir. Machiavelli, güce direnişin söz konusu olduğu durumlarda *insani!* yöntemlerle

şiddetin uygulanış usulüne ilişkin öneride bulunur: “Kötülük bir seferde bütünüyle yapılmalıdır. Tatmak için ne kadar az zaman olursa o kadar az yaralayıcı olacaktır.” (Machiavelli, 1994, s.75). Onun bu öne sürümü, Almanların yerlilere şiddet uygularken halat ucunu yeğlemelerinde somutlaşır: “Halat ucuyla dövme tamamen başka. Suçlu ondan kibokodan korktuğu kadar korkuyor, ama sonuçlar hiçbir zaman ağır olmuyor; daha hafif, insani ve de pedagojik açıdan daha kalıcı şekilde tesir ediyor” (Timm, 2010, s.141).

Aristoteles (2022), politik bir hayvan olarak tanımladığı insanın gücü kötüye kullanabileceğini belirttiği gibi eşitsizlik karşısında da tepkisiz kalmayabileceğine değinir. İnsanların değişim isteklerinin temelinde maruz kaldıkları eşitsiz muamele yatar. Baskı gördükleri ve ötekileştirildikleri bir yaşam alanında yaşamaya devam etmek istememelerinin nedeni, kendilerini diğer herkesle eşit görmeleridir. İşte isyan bu noktada başlar (s.160). Namibya halkının uğradığı zulme kararlılıkla başkaldıran Morenga, Almanlara teslim olmayı kesin surette reddeder. O, halkının sindirildiği için konuşamayan dili, şiddet gören bedeni ve haksızlığa uğrayan kimliği olmak amacındadır. Bu yüzden de Almanlara boyun eğip yersiz yurtsuz bir yaşam sürmektense canını vermeye hazırdır: “Emekleyerek kayalıkların arasında sürünmek yerine ölmeyi tercih ederim.” (Timm, 2010, s.381).

## Sonuç

Romandaki Gottschalk karakteri, günlüğüne romanda anlatılaştırılan bu sömürüyü ve zulmü *haykıran haksızlık* olarak kayda alır. Timm'in yazın dünyasının kahramanları, anlatım boyunca genellikle değişim ve dönüşüm deneyimleyen tiplerdir. Bu kahramanlar, romanın sonunda amaçlarına ulaşamazlar; çünkü yazar, kahramanların yaşadıkları talihsizlikler üzerinden okuyucunun ders alıp aydınlanma yaşamasını sağlamak ister; çünkü Timm, toplumsal sorunların olduğu gibi kabullenilmesine karşı çıkararak insanların düzeni değiştirmeye teşvik etme niyetini taşır. Romanın sonunda Kara Napolyon Morenga, amacına ulaşamaz. Bununla birlikte gücün yozlaşmasına olan direnişi ve haksızlığı haykırmayı, şüphesiz ki okuyucuların aydınlanma yaşamasının önünü açar.

İster on beşinci ister yirminci ve isterse günümüzde olsun güç her daim yozlaşmaya meyillidir; mutlak güç, mutlak surette baştan çıkartır. George Orwell'ın 1984 romanında komünizm ile yönetilen Oceania'da yaşayan halk, hangi yıllarda yaşadığının dahi bilincinde değildir; çünkü totaliter iktidar, halkının bilinçlenerek kendi gücüne isyan edilmesine kesinlikle karşıdır ve bu yüzden de ondan tarihsel ve güncel tüm gerçeklikleri gizlemeye çalışır. Orwell, burada ek olarak romanda geçen olayların hangi tarihte gerçekleştiğini bilinçli olarak vermez. Zira gücü kötüye kullanma, zaman ve mekân fark etmeksizin her yerde bizi saran ve boğan bir dinamik devrimde ilerler.

Erkin kötüye kullanımında başvurduğu en etkili yöntemlerden birisi, şiddete başvurmaktır. Öyle ki kimi durumlarda şiddet kelimesi, güç ile eşanlımlı olarak düşünülür. Machiavelli, kendisinden sonra gelen siyasi liderleri de rasyonel modern güç kuramıyla ve şiddeti meşrulaştırmasıyla büyük ölçüde etkilemiştir. Bu isimlerden bazıları; Hitler, Mussolini ve Stalin'dir. Öyle ki bu iktidarlar da kullandıkları zorba güç ile bu devrimde hizmet etmişler ve günümüzde de her ne kadar bu isimler gidip yerine yenileri gelse de gücün yıkıcı gerçeği değişmemektedir. Gücün yoldaşi şiddet, günümüzde de yaşamak eylemini ölmek eylemine dönüştürmeye devam etmektedir.

**Kaynakça**

- “Lord Acton Quote Archive”. *Acton Institute*: Mississippi ABD. 18 Nisan 2023 tarihinde <https://www.acton.org/research/lord-acton-quote-archive> adresinden erişildi.
- Ackermann, I., & Borries, M. (Ed.). (1988). *Pädagogische Verbindungsarbeit Werkheft Literatur Uwe Timm*. Münih: Iudicium Yayınları.
- Arendt, H. (2016). *Şiddet Üzerine. Seçme Eserler 6*. (8. bs.). (B. Peker, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları. (Orijinal yapıt, 1970 yılında yayımlanmıştır.)
- Aristoteles (1993). *Politika* (2. bs.). (M. Tuncay, Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları. (Orijinal yapıt, 1912 yılında yayımlanmıştır.)
- Aristoteles (2022). *Politika. Bütün Yapıtları – 3*. (6. bs.). Furkan Akderin, Çev). 6. Baskı. İstanbul: Say Yayınları. (Orijinal yapıt, 1912 yılında yayımlanmıştır.)
- Der Grosse Brockhaus* (1955). GP-IZ, Baden-Württemberg: Brockhaus Yayıncılık.
- Drosdowski, G., Müller, W., Scholze – Stubenrecht, W. & Wermke, M. (1996). *Duden Deutsches Universal Wörterbuch A-2*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zurich: Duden Yayıncılık.
- Elbir, H. Ç. (2016). Nazilerin Yahudi Soykırımı Provası, Yüzyılın İlk Sistematik Toplu Katliamı – Kara Kitanın Kanlı Bölgesi: Namibya. *Avim (Avrasya İncelemeleri Merkezi)*, 3: 1-7.
- Foucault, M. (2005). *Entelektüelin Siyasi İşlevi, Seçme Yazılar 1*. (2. Bs.). (I. Ergüden, O. Akınbay, F. Keskin, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (Orijinal yapıt, 1976 yılında yayımlanmıştır.)
- Foucault, M. (2019). *İktidarın Gözü*. (5. Bs.). (I. Ergüden, O. Akınbay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (Orijinal yapıt, 1977 yılında yayımlanmıştır.)
- Freud, S. (1994). *Psikanaliz Üzerine*. (7. Bs.). (A. A. Öneş, Çev.). İstanbul: Say Yayınları. (Orijinal yapıt, 1910 yılında yayımlanmıştır.)
- Heywood, A. (2012). *Siyaset Teorisine Giriş*. (2. Bs.). (H. M. Köse, Çev.). İstanbul: Küre Yayınları. (Orijinal yapıt, 2011 yılında yayımlanmıştır.)
- Imbusch, P. (Ed.) (2012). *Macht und Herrschaft, Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzeptionen*. (2. Bs.). Wiesbaden: Springer Yayıncılık.
- Kraft, T. (Ed.). (2003). *Lexikon der Deutschsprachigen Gegenwartsliteratur Seit 1945: K-Z*. Münih: Nymphenburger in der F.A. Herbig Yayınları.
- Kula, O. B. (2012). *Dil Felsefesi Edebiyat Kuramı – 1*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Machiavelli, N. (1994). *Prens*. (2. Bs.). (N. Güvenç, Çev.). İstanbul: Anahtar Kitaplar Yayınevi. (Orijinal yapıt, 1532 yılında yayımlanmıştır.)
- Machiavelli, N. (2008). *Siyaset Üzerine Konuşmalar*. (H. Zengin, Çev.). İstanbul, Dergah Yayınları. (Orijinal yapıt, 1941 yılında yayımlanmıştır.)
- Machiavelli, N. (2009). *Titus Livius'un İlk On Kitabı Üzerine Söylevler*. (A. Tolga, Çev.). İstanbul: Say Yayınları. (Orijinal yapıt, 1531 yılında yayımlanmıştır.)
- Machiavelli, N. (2010). *Hükümdar*. (28. Bs.). (N. Adabağ, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. (Orijinal Yapıt, 1532 yılında yayımlanmıştır.)
- Orwell, G. (2013). *Politics and the English Language*. Penguin Modern Classics. London, England: Penguin Classics Yayınları.
- Russell, B. (1947). *Macht. Eine Sozialkritische Studie*. (S. Hermlin, Çev.). Zürih: Europa Yayıncılık. (Orijinal yapıt, 1938 yılında yayımlanmıştır.)
- Satıcı, M. (2015). Ahlak – Politika İlişkisi Açısından Machiavelli'nin Politika Teorisi. *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, 20, s.113-130.
- Schmück, L., Schreieck, K. & Trutter, A. (1993). *Anarchie ist Gesetz und Freiheit Ohne Gewalt, Uwe Timm zum 60. Geburtstag*. Berlin: Oppo Yayınları.

- Schubert, K. & Klein, M. (2011). *Das Politiklexikon, Begriffe / Fakten / Zusammenhänge*. (5. Bs.). Bonn: Dietz Yayıncılık.
- Steinhauser, G. (2017). İmanyaya Öteki Soykırımının Unutulan Hikayesi ile Yüzleşiyor. *AVİM (Avrasya İncelemeleri Merkezi)*, 37, s.1-7.
- Timm, U. (1985). *Warum Ich Anarchist Bin: Abschied vom Staatssozialismus*. Freiburg: Mackay Gesellschaft Yayıncılık.
- Timm, U. (2010). *Morenga*. (R. Güçhan, Çev.). İstanbul: Can Yayınları. (Orijinal yapıt, 1978 yılında yayımlanmıştır.)
- Weber, M. (2013). *Wirtschaft und Gesellschaft / Soziologie*. İçinde: Baier, H & Hübinger, G. & Lepsius, M. R., Mommsen, W. J., & Schluchter, W., & Winckelmann, J. (Eds.). Max Weber: Gesamtausgabe, im Auftrag der Kommission für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. Abteilung I: Schriften und Reden, Band 23. Tübingen: J. C. B. Mohr Yayıncılık.
- Woolf, V. (2022). *Kendine Ait Bir Oda*. (3. Bs.). (B. Göçer, Çev.). İstanbul: Can Sanat Yayınları.

## 54. Christine Nöstlinger'in "Alev Saçlı Çocuk" ve Zülfü Livaneli'nin "Şapka" isimli eserlerinde çocukların maruz kaldıkları akran zorbalığı ve zorbalığın boyutları

Büşra GÜNDOĞDU<sup>1</sup>

Fatma ALTUN<sup>2</sup>

**APA:** Gündoğdu, B. & Altun, F. (2023). Christine Nöstlinger'in "Alev Saçlı Çocuk" ve Zülfü Livaneli'nin "Şapka" isimli eserlerinde çocukların maruz kaldıkları akran zorbalığı ve zorbalığın boyutları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 956-968. DOI: 10.29000/rumelide.1316411.

### Öz

Akran zorbalığı anaokulundan itibaren başlayarak ortaöğretim kademesine kadar devam eden, çocukların hem hemcinslerine hem de karşı cinsle uyguladıkları psikolojik, fiziksel ve duygusal bir şiddettir. Zorbalığı yapan genelde erkek çocuklar olurken zorbalığa maruz kalanın cinsiyetinde belirgin bir fark olmadığı düşünülmektedir. Eğitim öğretimin çeşitli kademelerinde devam eden bu davranış, zorbalığa maruz kalanda olumsuz duygular geliştirmektedir. Akran zorbalığı çocuklarda, okuldan soğuma, devamsızlık yapma, akademik başarıda düşüklük, okul tükenmişliği, huzursuzluk gibi pek çok sorunu da beraberinde getirmektedir. Zorbalığa maruz kalma, çocuklarda sadece maruz kalan olduğu gibi hem zorbalığa maruz kalan hem de zorbalık yapan ve zorbalığa karşı tepkisiz kalan olarak sınıflandırılmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalar, okullarda çocukların yaklaşık %20'sinin akran zorbalığına maruz kaldığına işaret etmektedir. Zorbalığın türü bir çocuğun dinine, diline, etnik kökenine karşı yapıyorsa bu zorbalık da grup zorbalığı olarak adlandırılmaktadır. Yine yaşa ve cinsiyete bağlı olarak zorbalık çeşitleri değişkenlik gösterirken yaşı daha büyük olanın yaşı küçük olana zorbalığı da karşılaşılan zorbalık türlerinden biri olarak yerini almaktadır. Çalışmamızın konusu olan eserlerde de akran zorbalığı konusu işlenmiş ve çocuk kitaplarının yazarları Zülfü Livaneli ve Christine Nöstlinger bu soruna eserlerinde yer vererek hayatın içinden bir sorunu edebiyatın içine taşıyarak konuya dikkat çekmeye çalışmışlardır. Christine Nöstlinger eserinde annesi ve babasıyla yaşamayan teyzesiyle birlikte oturan küçük bir kız çocuğundan bahsederken Zülfü Livaneli yabancı bir ülkeye taşınan ve grup zorbalığına maruz kalan küçük bir erkek çocuğundan bahsetmektedir. Her iki eserde de çocuklar fiziksel, sözel ve psikolojik zorbalığa maruz kalmış; bu zorbalık neticesinde çocuklarda okula gitmeye karşı isteksizlik, akademik olarak gerileme yaşanmış; yalnızlık çekme, içine kapanma gibi duygular gelişmiş aynı zamanda zorbalık yapanlarla mücadele etme isteği de uyanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Akran zorbalığı, çocuk edebiyatı, karşılaştırmalı edebiyat, okul ve akran zorbalığı

1 YL Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Alman Dili ABD, Alman Dili Eğitimi (Samsun, Türki-ye) 20281664@stu.omu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7142-3890 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.05.2023- kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316411]

2 Öğr. Gör. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Alman Dili ABD, Alman Dili Eğitimi (Samsun, Türkiye), fatma.altun1@omu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0818-5447



## Peer bullying that children were exposed and Dimensions of bullying in Christine Nöstlinger's " The Fiery Red Friederike " and Zülfü Livaneli's "Hat"

### Abstract

Peer bullying is a psychological, physical and emotional violence that children apply to both their own and the opposite sex, starting from kindergarten and continuing to the secondary education level. While the bullies are usually boys, there is believed to be no significant difference in the gender of the bullying victims. This behaviour, which continues at various levels of education, develops negative emotions when exposed to bullying. Peer bullying brings with it many problems such as being alienated from school, absenteeism, low academic achievement, school burnout and restlessness. Exposure to bullying is classified as only the victim, as well as both the bullied and being bullied or the unresponsive to the bullying. Studies on this subject indicate that approximately 20% of children in schools are exposed to peer bullying. If the type of bullying is against a child's religion, language and ethnic origin, this bullying is also called group bullying. Again, while the types of bullying vary depending on age and gender, bullying of the older person to the younger person is also one of the types of bullying encountered. The works that are the subject of our work also deal with the topic of peer bullying, and the authors of the children's books, Zülfü Livaneli and Christine Nöstlinger, have tried to take attention this problem in their works by bringing a problem from life in the literature. While Christine Nöstlinger mention a little girl, who living with her aunt, does not live with her mother and father in her work, Zülfü Livaneli mention a little boy who moved to a foreign country and was subjected to group bullying. In both works, children were subjected to physical, verbal and psychological bullying; as a result of this bullying, there has been an academic decline in children's reluctance to attend school; feelings such as loneliness and introversion were mentioned, and at the same time, the desire to struggle with bullies was awakened.

**Keywords:** Bullying, children's literature, comparative children's literature

### 1. Giriş

Okul çocukları arasında zorbalık yıllardan beri süregelen bir davranış bozukluğudur. Çoğu kişi zorba/kurban sorununa aşına olsa da bu görüngünün daha sistematik bir araştırmanın nesnesi haline getirilmesi oldukça yakın zamana, 1970'lerin başına denk gelmektedir (Olweus,1973, 1978). Bununla birlikte, 1980'lerde ve 1990'ların başında, okul çocukları arasındaki zorbalık Japonya, Birleşik Krallık, Hollanda, Avustralya, Kanada ve ABD gibi diğer ülkelerde de dikkat çekmiştir. Dünyanın çeşitli yerlerinde zorbalık üzerine araştırmalar yapılmış, zorbalığın nedenleri ve maruz kalanların tepkileri ölçülmeye çalışılmıştır.

Bazı çocukların diğer çocuklar tarafından sık sık ve sistematik olarak saldırıya uğraması edebi eserlerde de anlatılmıştır ve karşılaştırmalı çocuk ve gençlik edebiyatında da bu konu yazarların dikkatini çekmiş, çocuklara bu yanlışın nelere sebep olacağını göstermek için çaba harcamışlardır. İncelenecek olan "Alev Saçlı Çocuk" ve "Şapka" adlı eserlerde de çocukların yaşadıkları bu durum irdelenmiş, çocukların hayatın içinde karşılarına çıkabilecek olaylarla karşı karşıya kaldıklarında yapmaları ve yapmamaları gereken davranışlar sezdirme yoluyla okuyucuya aktarılmıştır.

## Yöntem

Bu çalışmanın yöntemini, Çocuk Edebiyatının temsilcilerinden Christine Nöstlinger'in "Die feuerrote Friederike" ve Zülfü Livaneli'nin "Şapka" isimli eserlerinde geçen akran zorbalığı türlerinin eserlerde işlenişleri ele alındığından nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yoluyla yapılan betimsel bir araştırmadır. Doküman incelemesi, araştırma konusu hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin çözümlenmesini içeren, gözlem veya görüşmenin mümkün olmadığı araştırmalarda tek başına veri toplamak amacıyla, diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanıldığında ise verilerin çeşitlendirilmesini sağlamak ve araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla kullanılan bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 188-189). Çalışma bu yönüyle Christine Nöstlinger'in "Die feurrote Friederike" ve Zülfü Livaneli'nin "Şapka" isimli eserleriyle sınırlıdır. Çalışmada bu doğrultuda öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Elde edilen veriler türüne göre gruplandırılarak analiz edilmiştir.

## Veri Kaynağı

Bu araştırmada veri kaynağı olarak biri yerli diğeri yabancı olmak üzere iki adet çocuk hikâye kitabı kullanılmıştır. Yabancı yazarlı eser "Die feuerrote Friederike" Christine Nstlinger tarafından yazılmış, 1970 yılında okuyucuyla buluşmuş; 2019 yılında Gümüşğ Kitaplığı yayınevi tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Zülfü Livaneli'nin eseri olan "Şapka" ise Doğan Egmont Çocuk Kitapları tarafından 2019 yılında yayınlanmıştır. Türkçe çevirisi "Alev Saçlı Çocuk" 88 sayfadan oluşmakta ve görüntüsü nedeniyle zorbalığa maruz kalan bir kız çocuğundan bahsetmektedir. "Şapka" ise 77 sayfa olup Almanya'ya çalışmak için giden gurbetçi bir ailenin çocuğu olan Yılmaz'ın yabancı olarak maruz kaldığı zorbalıklardan bahsetmektedir.

## 2. Karşılaştırmalı çocuk ve gençlik edebiyatı

Karşılaştırmalı çocuk ve gençlik edebiyatı farklı kültürlerle ait eserlerin tanıtılması yoluyla çocuğun kendi kültürünü daha iyi tanınması ve anlamlandırması, içinde yaşadığı kültürü özümsemesi ve edebi eser dimağını zenginleştirmesini konu alan bir türdür. Çocuğun yaşamsal deneyiminde değişik kültürleri tanıtarak zenginleştirmesi de önemli amaçlar arasında sayılmaktadır (Sever, 2017). Çocuğun küçük yaşta edineceği farklı kültürler, onların dünyayı tanınması ve farklılıklara karşı saygılı olması yolunda önemli bir işlev görür. Lange'ye göre çocuk ve gençlik edebiyatı, çocuklar ve gençler tarafından fiilen tüketilen edebiyatın bütünüdür (Lange, 2000, s. 2). Bu sebeple çocukların gelişimsel süreçlerinde Türk yazarların hazırlamış olduğu kitaplarla kendi kültürlerini tanımaları yanında yabancı yazarlarla da farklı dünyaları tanıyarak evrensel kültür seviyesine ulaşmalarına katkı sağlanmalıdır (Yıldız, 2016). Bu eserler sayesinde çocuklar değişik dünyaları, hayatları ve kültürleri tanıyarak hayata kendilerini hazırlamış oluyorlar ayrıca yetişkinlerin de çocukları bu eserlerle tanıştırmak farklı birikimler sağlamları konusunda cesaretlendirmeleri gerekmektedir.

## 3. Fantastik çocuk ve gençlik edebiyatı

Fantastik çocuk ve gençlik edebiyatı çocuklara gerçek dünyayla fantastik dünyanın bir arada sunulduğu, çocuğun bir problem durumunu çözemezken fantastik güçler, objeler, karakterlerle veya fantastik bir yolculukla sorununu çözebilir hale gelmesinde yardımcı olan, yol gösterici, öğretici ve rehber görevini üstlenen bir türdür. Olaylar bazen tamamen fantastik bir dünyada gerçekleşirken bazen de fantastik bir motif gerçek dünyaya taşınır. Kurgunun, hayal gücünün ürünü olduğu düşünüldüğünde fantastik türün kaynağı metin düzleminde mitoloji, masal, destan, efsane gibi hikâye edici metinlere kadar götürülebilir.

Ancak fantastik her ne kadar bu türlerden beslenmiş olsa da onlardan ayrılan noktası gerçekle olan bağını koparmamasıdır (Suvağci, 2020). Başka bir söylemle fantastiğin en önemli işlevi insanın akıl gücü ile açıklayamadıklarını, bilmediklerini, anlayamadıklarını açıklamak ve korkulanı tanıdık ve zararsız hale dönüştürmektir (Güneş, 2008). Temeli hayal gücüne dayanan fantastik çocuk edebiyatı ürünleri, çocuğun hayal gücünü besler ve zenginleştirir (Şirin, 2007). Fantastik tür, çocuğun hayal gücünün gelişip zenginleşmesinin yanı sıra kendini ifade etmesinde de önemli bir araçtır (Balta 2014). Çocuğun problem diye tanımladığı hayatın sorduğu canlı soruları gerçeküstü düzlemde imgeler yoluyla deneyimleyerek çözüm bulması için teklifler sunarak onların bakış açısını geliştirir (Uraz, 1994).

#### 4. Akran zorbalığı

Zorbalık, bir veya daha fazla kişinin, fiziksel, sözlü veya psikolojik olarak nispeten güçsüz bir kişiye kasıtlı olarak verdiği zarar veya rahatsızlık, tekrarlayan saldırganlık olarak tanımlanmaktadır. Zorba-mağdurlar, yani başkalarına zorbalık yapan ve kendileri de mağdur olan çocuklar, geçtiğimiz yıllarda hem araştırmacılar hem de eğitimciler tarafından artan bir ilgi görmüştür. Akran zorbalığı okullarda oldukça yaygındır. Araştırmalar, okul çağındaki çocukların yarısından fazlasının mağdur edildiğini öyle veya böyle, geçmişten günümüze devam eden ve yarısından fazlasının zorbalıkta yer aldığını göstermektedir. Zorbalık, mağdura ve zorbalara fiziksel, sosyal ve duygusal zarar verir. Tipik zorbalanın ayırt edici bir özelliği, akranlarına karşı saldırgan olmalarıdır. Ancak zorbalılar genellikle hem yetişkinlere hem öğretmenlere hem de ebeveynlere karşı saldırgandır. Genel olarak, zorbalının şiddet dürtüleri normal öğrencilere göre daha fazladır. Ayrıca, genellikle dürtüsellik ve başkalarına hükmetmek için güçlü bir ihtiyaç ile karakterize edilirler. Zorbalılar, kurbanlarıyla çok az duygudaşlık kurarlar. Eğer zorba erkek ise, zorbalığın fiziksel olma durumu muhtemeldir. Zorba kurbanlar genellikle duygusal olarak düzensiz, çabuk sinirlenen ve tepkisel saldırganlığı yüksek kişiler olarak tanımlanır (Salmivalli ve Nieminen, 2002; Schwartz ve diğerleri, 2001). Bu nedenle, özellikle çok fazla müzakere gerektirmeyen doğrudan (fiziksel ve sözlü) zorbalık konusunda nispeten yüksek olduklarını varsaymak mantıklıdır. Dolaylı saldırganlık ise sosyal zekâ, sosyal güç ve güdümlenme becerileri gerektiriyor gibi görünmektedir (Kaukiainen ve diğerleri, 1999). Bu özelliklerin hiçbiri, sosyal olarak vasıfsız, akranları tarafından reddedilen ve manipülatif olmaktan çok dürtüsel olma eğiliminde olan zorba-kurbanların tanımına uymuyor (Schwartz, 2000). Ancak Peeters, Cillessen ve Scholte (2010) tarafından yapılan bir araştırma, sosyal zekâ ile dolaylı (çalışmalarında, ilişkisel) saldırganlık kullanımı arasındaki ilişkinin kızlar arasında erkeklere göre daha açık olduğunu öne sürmektedir.

#### 5. Çalışmada ele alınan eserler ve yazarları hakkında

Christine Nöstlinger "Alev Saçlı Çocuk" eserinde annesi ve babasından ayrı, kendisi gibi bir zamanlar kızıl saçları olan ama yaşlandığı için beyaz saçlı ve şişman Anna Teyze ve yine kendileri gibi şişman kedileri Kedi ile birlikte yaşayan, alev rengi saçları yüzünden alay konusu olan Frida'dan bahsetmektedir. Okula yeni başlayan Frida mahalledeki ve okuldaki çocukların hedefindeki çocuktur. Sürekli saçları ve görüntüsüyle dalga geçen çocuklar yüzünden yalnızlığa itilmiş Frida'nın tek arkadaşı postacı Bruno'dur. Bruno renk körü olduğu için Frida'nın saçlarını umursamamaktadır. Fantastik çocuk ve gençlik edebiyatında eserler kaleme almış olan Christine Nöstlinger "Alev Saçlı Çocuk" adlı eserinde de bu türden faydalanmış, Frida, Anna Teyze ve kediye fantastik güçler yüklemiştir. Frida ve teyzesinin saçları alev almakta, uçabilmekte ve sadece kendilerinin anlayabileceği şifreli bir kitabı okuyabilmektedir.

Zülfü Livaneli'nin "Şapka" adlı eserinde ise çocuğunun arkadaşına zorbalık yaptığını öğrenen Yılmaz'ın bu davranışın yanlışlığını öğretebilmek için küçüklüğünde yaşadığı akran zorbalığını çocuğuna anlatmasını konu edinmiştir. Yılmaz ekonomik sıkıntılar nedeniyle ailesiyle birlikte Almanya'ya taşınmak zorunda kalmış, kendisi gibi olmayan sarı saçlı, mavi gözlü çocuklar arasında yalnız kalmış, grup zorbalığına maruz kalmış, dışlanmış, alay edilmiş, iftira atılmış, sözlü ve fiziksel zorbalığa maruz kalmıştır. Frida'nın aksine Yılmaz'ın fantastik güçleri yoktur, olaylar tamamen gerçek dünyada yaşanmaktadır. Yılmaz içinde bulunduğu durumdan kurtulmak için kendince önlem almış, zorbalığa karşı durmaya çalışmıştır. Yılmaz'a karşı zorbalığın başında adını bilmediği ama yüzündeki çiller sebebiyle Çilli diye bahsettiği çocuk yer almaktadır. Çilli ne derse arkadaşları uygulamakta ve Yılmaz'ı korkutmaktadırlar.

Christine Nöstlinger 1936 yılında Avusturya, Viyana'da dünyaya gelmiştir ve çocukken, İkinci Dünya Savaşı'nın sonunu yaşamıştır. Viyana'da liseden mezun olduktan sonra ressam olmaya karar verdi ve Uygulamalı Sanatlar Akademisi'nde sanat eğitimi almaya başladı. 1959'da evlendi ve ilk çocuğu Barbara oldu. Eşinden boşandıktan sonra, ikinci evliliğini 1961 de gazeteci Ernst Nöstlinger ile yaptı ve ikinci kızı Christine dünyaya geldi. Ev hanımı olmak istemeyen Nöstlinger önceleri kitaplar için resim yapıyordu ama sonra yazmaya karar verdi. 1970 yılında ilk çocuk kitabı "Die Feuerrote Friederike'yi" yayımladı. 1970'lerin başından beri, Christine Nöstlinger, Avusturya'nın en önde gelen çocuk ve gençlik kitapları yazarlarından biri olarak kabul edildi. Christine Nöstlinger bugüne kadar çok sayıda ulusal ve uluslararası ödül de aldı. Daha ilk eseri olan "Die Feuerrote Friederike" (1970) ile 1972'de ödüle layık görüldü, "Die Kinder aus dem Kinderkeller" (1971), "Mr. Bats Meisterstock" (1971), "Die Drei Postrauber" (1972), "Wir pfeifen auf den Gurkenkönig" (1972) eserleriyle çocuk ve gençlik edebiyatının daha da gelişmesine katkılarından dolayı Friedrich Bödecker Ödülü ve pek çok ödüle layık görüldü. Eserleri 72 dile çevrilmiştir, çoğu eseri filmleştirilmiştir. 1989'da tüm eserleri Avusturya Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Ödülü ile onurlandırıldı. Christine Nöstlinger 2018 yılında, 81 yaşında Viyana'da vefat etti.

Zülfü Livaneli 1946 yılında Konya'da doğdu. Amerika'da Fairfax Konservatuvarı'nı bitirdi. Stokholm'de müzik eğitimi alan Livaneli Chants Revolutionnaires Turcs'u yayımladı. 1978 yılında "Nazım'ın Türküsü" albümünü çıkardı. Zülfü Livaneli kariyerine sinema filmleri, öykü kitapları, politika ve yönetmenlik yaparak devam etti. UNESCO tarafından kendisine büyükelçilik ile Genel Direktörlük Danışmanlığı görevi verildi. Müzik kariyerinde üç yüz şarkı, 30'dan fazla film müziği yer almaktadır. Müzisyenliğinin yanında sinema yönetmenliği, hikâye, roman ve deneme de yazmıştır. Yazarın günümüze kadar yayımlanmış 27 kitabı 30'dan fazla dile çevrilmiştir. Eserleri ulusal ve uluslararası ödüllere layık görülmüştür. Günümüzde kitapları en popüler kitaplar arasındadır. Zülfü Livaneli evli ve bir çocuk babasıdır.

## 6. Eserlerin karşılaştırılması

"Alev Saçlı Çocuk" eserinde Nöstlinger kırmızı saçlı bir kız çocuğu olan ve henüz okula başlayan Frida'nın hayatından bahsetmektedir. Frida kendi gibi kırmızı saçlı Anna Teyze birlikte oturmaktadır, bir de kedileri Kedi vardır o da Frida gibi kırmızı tüylüdür. Frida saç renginden dolayı çevresindeki çocuklar tarafından zorbalığa maruz kalmaktadır. Bu zorbalık hem sözlü hem de fiziksel şiddeti içermektedir. Frida'nın yaşadığı sözlü akran zorbalığından kitapta şöyle bahsedilmektedir:

"Anna Teyze ve kedi için Frida tamamen normal bir çocuk gibi görünüyordu. Ama diğer tüm insanlar Frida'yı görünce gülerlerdi. Özellikle çocuklar. Bağırırlandı: "İşte alevli Frida geliyor! Alev, Alev! Başın yanyor! Dikkat, kırmızı olan geliyor!" ." (Alev Saçlı Çocuk, Christine Nöstlinger,2010:12)

Karşılaşılan bu akran zorbalığı karşısında çaresiz kalan Frida karşılaştığı durumdan kurtulmak için çareler aramış, bulduğu çözüm de işe yaramamıştır. Yeni durumda zorbalık türü bir üst kademeye geçmiş; sözlü şiddetin yerini fiziksel şiddet almıştır. Frida'nın yaşadığı fiziksel şiddet kitapta şöyle geçmektedir:

"Frida saçını bir şapkanın altına sakladıysa da bunun bir faydası yoktu. Onu zaten çoktan denemişti. Çocuklar birkaç dakika sessiz kaldılar, ama sonra küçük Wilhelm peşinden koştu ve bağırdı: "Bu sayılmaz! Bu geçerli değil! 'Sonra şapkasını başından çekti. Sonra diğer çocuklar güldü ve hepsi bağırdı: "Bu sayılmaz! Bu geçerli değil! Ahh! "Bazı çocuklar Frida'nın önünde bile durdular, hatta bazı çocuklar Frida'nın evinin önünde durup o alışverişe gidene kadar bekledi. Sonra peşinden koştu ve saçını çektiler. Bazı çocuklar saçlarını sıkıca tutup yoldu. Çocuklar bunun son derece komik olduğunu düşündüler." (Alev Saçlı Çocuk, Christine Nöstlinger,2010:13).

Küçük Frida zorbalığın nedenini merak ediyor, bu davranışları hak etmediğini düşünüyordu. Derdini yakın arkadaşı aynı zamanda renk körü postacı Bruno'ya açtıdaysa o da anlam verememişti. Zorbalığın bir nedeni olmalı diye düşünüyorlardı. Frida'nın saç renginden dolayı maruz kaldığı zorbalığı anlamlandıramayan Bruno ise şaşkınlığını şöyle getiriyordu:

Postacı neden herkesin Frida'nın saçına güldüğünü anlayamadı. "Bilmiyorum, bilmiyorum" dedi, "Çocukların yalnızca kırmızı giysiler ve kırmızı şapkalar ve kırmızı şekerler ve kırmızı balonlar ve kırmızı ayakkabılar istediğini her zaman duyarım. O zaman neden her şeyin kırmızı olmasını isterken kızıl saç istemezler?" Bu farklı," dedi Frida. "Nasıl yani?" diye sordu postacı. "Henüz çözemedim," dedi Frida, "ama bir fark olmalı." "Belki de senden başka bir nedenle hoşlanmıyorlar?" "Hayır, hayır," diye yanıtladı Frida. Beni tanımıyorsun bile. Bana başından beri herkes güldü. Doğduğumda uzun kızıl saçlarım vardı. Hastanedeki tüm doktorlar ve tüm hemşireler güldü. Yüz yıldır eskisi kadar komik değiller. Anna Teyze söyledi bunu bana. " Ama "dedi postacı, ama gazetede ünlü bir aktrisin fotoğrafını gördüm. Kızıl saçlı olduğu için çok ünlendiğinden bahsediyordu." Sonra postacı sustu. Çünkü renkler hakkında hiçbir şey anlamıyordu. İkisi de üzgündü. Postacı, "Yazık," diye mırıldandı. Sonra tekrar ayrılmak zorunda kaldı çünkü hâlâ insanlara taşıyacak çok postası vardı ve bütün gün mırıldandı: "Yazık. Çok yazık. Bu bir utanç!" (Alev Saçlı Çocuk, Christine Nöstlinger,2010:17).

Sürekli akran zorbalığına maruz kalan Frida okula gitmek istemiyor, oradaki çocukların da onunla alay etmesinden saçlarını çekmesinden ve şiddetlerinden korkuyor, okula gitmemek için aptal kalmayı bile tercih ettiğini şu şekilde belirtiyordu:

"Üç hafta sonra," dedi, "okula gitmek zorundasın. Bunu biliyor musun?", "Evet teyze, biliyorum. Ama ben çocuklardan korkuyorum. Aptal kalamaz mıyım?" "Hayır, buna izin verilmez. Gelip seni alırlar. Evimizde öğretmeniniz olabilir ama buna yetecek paramız yok." (Alev Saçlı Çocuk, Christine Nöstlinger,2010:18).

Çocukların yaşı ne kadar küçük olsa da acımasız olabileceklerini gözler önüne seren bu eserde, henüz ilkokula başlayan Frida'nın okulda başına gelen ilk sözlü akran zorbalığından ise şöyle bahsedilmektedir:

“Okulun ikinci gününde Frida sınıfa geldiğinde bir çocuk bağırdı: “Dikkat! Yangın var”. Öğretmen kızdı. Çocuk ceza olarak, iki satır daire çizmek zorunda kaldı. Sırasıyla bir büyük ve bir küçük daire çizmek zorunda kalmıştı. Bir ay sonra hemen hemen bütün çocuklar Frida yüzünden çizim ödevi cezasına çarptırıldı. Henüz sözcük yazmayı öğrenmemişlerdi.” (Alev Saçlı Çocuk, Christine Nöstlinger,2010:20-21).

Zorba davranışların nedeni bilinmese de çocuklar için bu bir eğlence aracı olarak göze çarpmakta; zorba davranışlar engellenmeye çalışıldığında zorba karakterlerin bu davranıştan vazgeçmemekteki ısrarları, mağdurlarına karşı daha planlı ve sistematik hareket ettikleri anlaşılmakta ve bu duruma örnek kitapta şöyle ifade edilmektedir:

“Bir gün çocuklar yeni bir eğlence buldular. Frida elinde büyük alışveriş çantasıyla manava giderken, en az on çocuk koşarak karşısına çıktı. Frida'yı bekliyorlardı ve Frida'ya saldırdılar. Üç çocuk çantayı Frida'nın elinden aldı. Diğer üç çocuk Frida'yı yakalayıp çantaya tıktı. Üç çocuk çantanın bir sapını tutuyordu. Üç çocuk da çantanın diğer sapını tutuyordu. Böylece Frida'yı şehrin içinden sürüklediler. Taşıyacak hiçbir şeyi olmayan çocuklar peşlerinden koştu. Çocuklar gülüp şarkı söylediler: Yangını biz söndürürüz, İtfaiye biziz, Onu nehre atıp ateşi söndüreceğiz, diyorlardı.” (Alev Saçlı Çocuk, Christine Nöstlinger,2010:23,24).

Bir başka zorbalık türü olan dedikodu çıkarma da yine eserde işlenmiş, çocukların kendilerinin hoşlanmadıkları mağdurlara karşı diğer çocukları da örgütlemek veya organize etmek için mağduru kötüleme ve hakkında olumsuz söylemler yayma davranışı gösterdikleri hatta mağdura daha çok zarar vermek için plan yaptıkları ve bu planı uyguladıkları, mağdura zarar verdikleri kitapta şöyle ifade edilmektedir:

“Oysa hiçbir şey yolunda gitmiyordu. Çocuklar Frida hakkında dedikodular fısıldayıp duruyorlardı. “O kötü ve tehlikeli” diyorlardı. “Kendimizi ondan korumalıyız” diyorlardı. Çocuklar kendilerini silahlandırdı. Frida ve itfaiyecilik oyunundan sekiz hafta sonra sınıftaki her çocuğun bir silahı vardı. Sapanları ve taşları vardı. Kurusıkı tabancaları, lastik topları ve bumerangları vardı. Birinin de ok ve yayı. Okulda Frida'ya karşı daha fazla bir şey yapmamaya karar vermişlerdi. Daha fazla ceza almak istemiyorlardı. Liderleri, "Bunu okula giderken yapıyoruz" dedi. "Bunu okula giderken yapıyoruz, evet, evet!" dedi çocuklar. Ders bitiminde Frida'yı takip ediyor ve ona ateş ediyorlardı. Frida'ya isabet ettiren çocuk bir kâğıt parçasına çarpı işareti atıyor ardından da kâğıtlarını karşılaştırıyorlardı ve en çok çarpısı olan bununla gurur duyardı, bir süre sonra Frida'nın her yeri morarmış sanki mor lekelere bürünmüştü.” (Alev Saçlı Çocuk, Christine Nöstlinger,2010:36,37).

Frida o kadar çok zorbalığa maruz kalmıştı ki bundan kurtulmak için fantastik güçlerin işe yarayıp yaramayacağını görmek istedi. (Alev Saçlı Çocuk, Christine Nöstlinger,2010:28,29).

Mağdurun zorbacının davranışı karşısında çaresiz kalıp kendini savunmaya geçmesi ve zorba ile mücadelesi kaçınılmazdır. Her bireyin bir dayanma gücü ve sınırı vardır Frida'nın da fantastik güçlerini öğrenmesiyle bu gücü zorbalara karşı mücadelesinde kullanması veya işe yarayıp yaramadığını görmeye çalışması şu ifadelerle anlatılmıştır:

"O anda, “KIZILA-KIZILA-ÇIT-ÇIT-ÇIT-ALEV-ALEV-YAKARIK!” diye mırıldandı. Saçları çıtır çıtır ses çıkarmaya ve dört bir yana doğru dikleşmeye başladı. Başının çevresi sımsıcak oldu. Çocuklar çantayı yere düşürüp kaçtılar. Bazıları yüksek sesle bağıryordu. Frida mırıldanarak: “ALEV-ALEV-YAKTIM-

SEN-BİR-KIZILA-SAÇSIN!" diye mırıldanan Frida, çantadan çıktı ve eve döndü. (Alev Saçlı Çocuk, Christine Nöstlinger,2010:32,34).

Şapka isimli eserde ise Zülfü Livaneli ailesi başka bir ülkeye taşınan küçük bir çocuğun uğradığı grup zorbalığından bahsetmektedir. Yılmaz babasının işi nedeniyle gittikleri Almanya'ya ısınamamış, dilini bilmediği bu insanlar arasında kendini çok yalnız hissetmiştir. Yılmaz yaşadığı bu yalnızlığı eserde şöyle belirtmektedir:

"Çevremdeki herkesin sarı saçları ve mavi gözleri vardı; bana benzemiyorlardı. Kendimi okulda da mahallemizde de çok yalnız hissediyordum. Her gece köyümüze ve anneanneme dönelim diye gizi gizli dua ediyordum. Ama dualarım kabul olmadı ve ben istemeye istemeye okula gidip gelmeye başladım. Her günüm daha kötü geçiyordu. Herkes benimle dalga geçiyor, arkamdan fısır fısır konuşuyorlardı" (Zülfü Livaneli, Şapka, 2019:9).

Yılmaz da Frida gibi bir şapka bulup takarak zorbalıktan kurtulmak istemiş ve farklılığını saklamaya çalışmıştır. Fakat onun da bu çabası bir işe yaramamış sınıf arkadaşları onunla dalga geçmeye devam etmiştir. "Bir gün eski eşyaların atıldığı yerde bir şapka buldum. Uzun siperlikli kırmızı, mavi, sarı dilimli bir boyacı şapkasıydı. Bunu takarsam simsiyah saçlarımı görmezler, farklı olduğumu fark etmezler diye düşündüm" (Zülfü Livaneli, Şapka, 2019:10).

Yılmaz'ı rahatsız eden zorbalık türü gruba dâhil edilmemek, yabancılaştırılmak ve içinde bulunduğu ortamı anlayamamak olarak kitapta göze çarpıyor. Yılmaz'ın rahatsızlığı kitapta şu şekilde ifade ediliyor: "Arada bir çocuklarla göz göze geliyordum. Şimdi de bakışlarını anlayamıyordum. Buz parçaları vardı sanki gözlerinde. Bir taşa, ota, böceğe bakıyor gibi bakıyorlardı bana. O andan sonra çevreme bakmamaya çalışıyordum. Gözlerimi sırama diktim" (Zülfü Livaneli, Şapka, 2019:22).

Zorbalığın bir başka türü olan alay etme de yine kitapta bahsedilen konulardandır. Yılmaz içinde bulunduğu bu yabancı çevrede sadece bakışlardan rahatsız değildi aynı zamanda çevresi de onu yabancı olarak görmekte ve bu durumu hissettirmekten çekinmemektedirler. Yılmaz'ın maruz kaldığı alay konusu olma ise kitapta şu ifadelerle karşımıza çıkmaktadır: "Yeniden zil çalıp da içeri girdiğimizde, şişman bir çocuk gelip yüksek sesle bir şeyler söyledi. Anlamadan bakmış, sadece "Türk" sözcüğünü seçebilmişim. Bütün çocuklar kahkahayla gülmeye başladılar. Şişman çocuk bütün gücüyle haykırıyordu bana doğru. Ağzında bir şeyler var da onları yere tükürüyor gibi gelmişti. Tıslaya tıslaya konuşuyordu. Pembe, çilli bir yüzü vardı. Gözleri pul gibiydi ufacak. O bağırdıkça ellerini sıraya vuruyor gülüyordu ötekiler" (Zülfü Livaneli, Şapka, 2019:28).

Mağdurdan tepki gelmediği müddetçe artarak devam eden zorbalıktan da kitapta bahsedilmiş; sessiz, korkak, ürkek, çekingen ve hakkını savunamayan çocukların başına gelebilecek ve zorbalığın bir sonraki aşaması olan fiziksel şiddet ise eserde şöyle yansıtılmış:

"Ders boyunca ne zaman öğretmen tahtaya bir şeyler yazmaya başlasa, Çilli ve arkadaşları bana kâğıttan yaptıkları topları fırlatıyor, kendi aralarında gülüyorlardı" (Zülfü Livaneli, Şapka, 2019:30).

Her mağdurdun yaşadığı gibi Yılmaz da zorbalılarla karşı karşıya gelmemek için okula gitmek istemiyordu. Akran zorbalığının çocuklarda akademik başarıyı düşürdüğü, okula karşı isteksizlik uyandırdığı ve okul tükenmişliğine sebep olduğu bilinen bir gerçekliktir. Yılmaz da içinde bulunduğu ortamdan kurtulmak için okula gitmemeyi düşünmüş, bu istek şöyle dile getirilmiştir:

"Zil çalınca sınıftan koşarak çıktım. Okulun arkasındaki koruda bir tepecik vardı. Doğru oraya gittim. Gözlerimi kapatıp anneannemle konuşmaya başladım. "Benimle dalga geçiyorlar anneanne. Ben böyle nasıl yaşarım? Okula gitmek istemiyorum. Ne olur gel beni kurtar. Türkiye'ye köyümüze dönmek istiyorum" (Zülfü Livaneli, Şapka, 2019:30). Akran zorbalığına maruz kalanların yaşadığı psikolojik soruna vücutları da fiziksel tepki göstermektedir ayrıca çocuklar yaşadıkları bu travmayı aileleriyle paylaşamamaktadır. Tıpkı ilkokul çocuklarının okula gitmemek için karnının ağırdığını söylemesi gibi Yılmaz'ın yaşadığı zorbalık karşısında da karnı ağırmış ve bu sıkıntısını ailesine söyleyememiştir. Bu problem durumu eserde şöyle dile getirilmiştir:

"Kapıyı annem açtı. "Nerde kaldın Yılmaz?" diye sordu sertçe. Yanıtlamadım. İçeri odaya geçerken karnım ağrımaya başladı. Annem gelip kapıyı açtığı anda karanlık odada yatağın üstüne oturmuş ağladığımı gördü. "Ne oldu Yılmaz?" yatağımda yanıma oturan anneme sıkıca sarılıp hıçkırırken "Karnım ağrıyor" diye mırıldandım" (Zülfü Livaneli, Şapka, 2019:31). "Kaç kez dilimin ucuna kadar geldi ama sınıftaki çocukların benimle dalga geçtiğini söyleyemedim. (Zülfü Livaneli, Şapka, 2019:31)

Yılmaz uğradığı akran zorbalığından kurtulmak için kendince tedbirler almış yanında çakı taşımaya başlamıştı. "Ben de yanımda çakı taşımaya başladım. Benimle dalga geçen çocuklara cebimden ucunu gösteriyordum sadece. Çakı taşıdığım okulda yayılınca benimle uğraşmamaya başladılar. E tabi bana da bir güç geldi. Uzun siperlikli, alacalı şapkamla sınıfta, bahçede, yemekhanede omuzlarımı iki yana sallayarak efelenerek dolaşıyordum artık" (Zülfü Livaneli, Şapka,2019:16).

Akran zorbalığı sınıflandırması yapılırken hem mağdur hem de zorba olunabileceği, kurbanaya yöneltilen zorbalığın kurbandan daha güçsüz kişilere yöneltilebileceğinden de bahsedilmektedir. Burada Yılmaz kendisine zarar veren zorbaya doğrudan zarar veremeyeceği için onun sahip olduğu başka bir şeye zarar vererek sıkıntısından kurtulmaya çalışmıştır. Hem mağdur hem zorba olan Yılmaz'ın bu davranışı eserde şu şekilde betimlenmiştir:

"Bir gün Çilli'yi takip etmeye karar verdim. Okul dağıldıktan sonra ne yaptığını izliyordum. Ötekiler de zalimdi ama elebaşları oydu. Yapmadığını bırakmıyordu bana sınıfta. Çilli okuldan sonra eve gidiyor, köpeğini alıp dışarı çıkıyordu. Arkadaşı yoktu Çilli'nin. Hep köpeğiyle geziyordu. Konuşuyordu onunla. Öpüp seviyordu. Bir gün kolladığım fırsat kendiliğinden doğdu" (Zülfü Livaneli, Şapka, 2019:37). Bir an için ne yaptığının farkında olmayan Yılmaz Çilli'ye zarar vermek isterken ona doğrudan zarar veremeyeceği için köpeğine zarar vermişti. Bu zorbalık türü de yine eserde göze çarpmaktadır. "İşte, diye bağırdım boşluğa. İşte elimde artık köpeğin, şimdi de benimle dalga geçecek misin Çilli?" (Zülfü Livaneli, Şapka, 2019:39) "Birden aklıma kötü bir fikir geldi, okul çantamı açıp içinden bir makas çıkardım. Köpeği kucağıma aldım. Gözlerinin önüne inen tüyleri kıtır kıtır kesmeye başladım. Tepesi açıldı köpeğin. Önce güldüm ama birden kafasının üşüyebileceği aklıma geldi. Ne yapmışım ben? Çilli'yi üzme istemişim ama bu köpecik bana bir şey yapmamıştı ki" (Zülfü Livaneli, Şapka, 2019:42)

Zorbaların mağdurlarına karşı acımasız oldukları, onları rencide etmek için ellerine geçen her fırsatı kullandıkları bilinen bir olgudur. Grup zorbalığına maruz kalanlar kendilerini o topluluğa kabul ettiremedikleri için sürekli dışlanan, hakaret edilen, sözlü ya da fiziksel şiddete maruz kalan veya herhangi bir olayda günah keçisi seçilen kişilerdir. Yılmaz'ın başına gelen olaylardan biri de iftiradır. Sınıf arkadaşlarından birisi okulun anahtarını kaybetmiş, kaybettiğini söylemek yerine ise anahtarları Yılmaz'ın çaldığını söyleyerek hem iftira atmış hem de suçlanmaktan kurtulacağını düşünmüştü. İftira atma şekli ve sebebi ise eserde şöyle yansıtılmıştır:



"Kazağımı unuttuğum için okula dönmüştüm. Sonra kapıyı kilitledim. Tam gidiyordum Yılmaz önüme çıktı. Yanında iki tane daha kara kafalı vardı. Büyüktüler. Elimden anahtarı zorla alıp kaçtılar" (Zülfü Livaneli, Şapka, 2019:55). "Peki, niye söylemedin doğrusunu dediler. Korktum, dedi. O anda aklıma Yılmaz geldi. Herkes inanırdı onun çaldığına. Siz de inandınız. Çünkü tek kara kafalı o" (Zülfü Livaneli, Şapka, 2019:60).

Mağdurlar maruz kaldıkları zorbalık karşısında kendilerini savunamaz, haklılıklarını dile getirmeye çekinir ve içine kapanık bir görüntü çizerler. Bu çekingenliği, suskunluğu gören zorbalılar ise amaçladıklarını elde etmiş ve zorbalıklarının şiddetini artırmış olurlar. Yılmaz'ın kendini savunamaması şu şekilde ifade edilmiştir:

"Hayır, yalan. Ben bu çocuğu okuldan sonra hiç görmedim, anahtarı da almadım, haberim yok, yalan söylüyor, demek istedim. Yapamadım. Bunlar hep bana düşman, beni sevmiyorlar, benimle dalga geçiyorlar. Onlar sarı saçlı, ben kara. Kara kafa diyorlar hep bana. Kara kafa aşağı, kara kafa yukarı. Anneannem bildi de mavi göze karşı mavi boncuk astı boynuma, diye bağırarak istedim. Yapamadım" (Zülfü Livaneli, Şapka, 2019:55)

## 7. Sonuç ve öneriler

Çocuk ve gençlik edebiyatı çocukların ve gençlerin duygularına hitap eden, sorunlarıyla yüzleşmeleri, bunların üstesinden gelmeleri ve çevrelerini tanımalarına imkân sağlayan eserlerle edebiyatta önemli bir yere sahiptir. Karşılaştırmalı çocuk ve gençlik edebiyatı ise değişik kültürlerde benzer olayların yaşanabileceği kanısından yola çıkarak, çocuğa farklılıklarla yaşamayı öğretirken kendi kültürünü de yakından tanıma imkânı sunmaktadır. Fantastik çocuk ve gençlik edebiyatı ise çocuklara çözülemeyen gibi gelen bir sorunun fantastik güçler, fantastik karakterler, nesnelere veya fantastik bir seyahat aracılığıyla problemin çözümünde yol gösteren didaktik ve rehber görevi üstlenen bir türdür. Nitekim her üç tür de çocuklara hayatı öğreten, onları hayata hazırlayan ve hayatın içinden sorunların çözümünde çocuklara ve gençlere yardım etmeye ve eğlendirerek öğretmeye çalışan türlerdir.

Akran zorbalığı ise farklı kültürlerde de olsa her ülkenin meşgul olduğu sorunlardan biridir. Bu alanda yapılan araştırmalar dünya genelinde ve eğitimin her kademesinde çocukların zorbalık ve zorbalılarla mücadele ettiğini, çocukların hayatında en az bir defa dahi olsa zorbalığa maruz kaldığını göstermektedir. Nispeten güçlü karakterler kendilerine göre daha zayıf karakterlere sözlü, fiziksel ve psikolojik zorbalıklar yapmaktadırlar. Zorbalığa maruz kalan çocuklar ise genelde bu sorunlarını dile getirememekte, kendi kendilerine sorunlarından kurtulmaya çalışmakta, bazen de kaderine razı olmaktadır.

Akran zorbalığı motifi edebiyatçıların da dikkatini çekmiş, hayatın içinden bir sorun edebiyatın içine çekilerek benzer sorunlar yaşayan çocuklara yalnız olmadıklarını hissetmeleri sağlanmış ve rehber görevi üstlenmişlerdir.

Akran zorbalığını ele alan eserler Christine Nöstlinger'in "Alev Saçlı Çocuk" ve Zülfü Livaneli'nin "Şapka" isimli eserleri incelenmiş ve inceleme sonucunda her iki eserdeki çocukların da hem sözel, hem fiziksel, hem de psikolojik zorbalığa maruz kaldıkları tespit edilmiştir.

Bu zorbalıklar karşısında Frida fantastik güçlerini kullanarak sorununa çözüm bulmayı denerken Yılmaz içine kapanmış, kendisine tehdit oluşturan kişilere karşı çakı taşıyarak kendini korumaya çalışmıştır. "Alev Saçlı Çocuk" ve "Şapka" isimli eserde Frida ve Yılmaz dış görüntüleri diğer çocuklardan farklı

olduğu için arkadaş çevresi tarafından dışlanmakta, kabul edilmemekte ve zorbalıklarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Her iki eserde de kurban olarak nitelendirebileceğimiz çocuklar zorbalığın türüne göre kendilerini koruma yolunu tercih etmişlerdir. Yazarların yarattığı karakterler cinsiyet olarak farklı olsalar da yaşça benzerdirler. Karakter olarak ikisinin de verdiği tepkilerin farklılaştığı görülmektedir. Frida önceleri korksa da fantastik güçlerini kullanmayı öğrendikten sonra zorbalara karşı ceza verme, intikam alma gibi davranışlar sergilemekten kaçınmamıştır. Yılmaz ise içine kapanmış, zorbalara karşı koymamış; en nihayetinde intikam almak için kendisinden daha güçsüz bir varlık üzerinden zorbayı cezalandırırım derken zorba/mağdur olmuştur. Eserlerde çocuklara mesajlar açık ve anlaşılır biçimde verilmiştir.

Eserlerde karşımıza çıkan zorbalık türleri literatüre geçmiş zorbalıklardandır, Fiziksel zorbalık; tokat atmak, vurmak, tekmelemek, yumruklamak, çelme takmak, saç çekmek-yolmak, tükürmek gibi maddesel eylemler olurken, sözel zorbalık; lakap takmak, alay etmek, hakaret etmek, küfür etmek, tehdit etmek, küçük düşürmek, onur zedeleyici ifadeler kullanmak, dedikodu yapmak şeklinde ortaya çıkan, duygusal zorbalıklar ise; konuşmamak, dışlamak, yok saymak, görmezden gelmek, yalnızlaştırmak, etkinlik ve oyunlara dâhil etmemek yer almaktadır(Griffin & Alan, 2004). Frida fiziksel zorba davranışlardan saçları çekilmiş, dövülmüş, çimdiklenmiş, yumruklanmış ve kurtulmak için Frida saçını kesmiş; Yılmaz da kafasını bir şapka ile saklama ihtiyacı duymuştur. Sözlü zorba davranışlardan alay konusu olmuşlar, lakap ve isimlendirmeye maruz kalmışlar, hakarete uğramışlar kısacası her türlü sözlü saldırıya maruz kalmışlardır. Duygusal olarak da oyunlara dâhil edilmemişler, yalnızlaştırılmışlar, varlıkları sadece eğlenmek amaçlı kullanılan çocuklar olmuşlardır. Eserler bu yönüyle çocuklara kendilerini hayatın içinde karşılımlarına çıkabilecek bir durumu göstermiş ve bu tür davranışlara karşı koymak için yapmaları gerekenler, zorbalığın yanlışlığı "Alev Saçlı Çocuk" eserinde fantastik motiflerle sunulurken "Şapka" isimli eserde sezdirilerek yapılmıştır. Araştırma sonucunda erkeklerin kızlara oranla daha fazla zorbalığa meyilli oldukları varsayımına ulaşılmıştır. Eserlerde erkek öğrencilerin hem kendi cinsiyetinden hem de karşı cinsten çocuklara zorbalık uyguladıkları araştırmacıların çalışmalarına yansımıştır. Özcebe (2005) Ankara ilinde yaşayan 800 çocukla yaptığı çalışmada, Yurtal (2005) toplam 433 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada, Boulton ve Smith (1994) tarafından yapılan araştırmada, hem zorbalar hem de kurbanlar arasında erkeklerin kızlardan daha fazla olduğunu tespit etmişlerdir. Nansel ve arkadaşları (2001) A.B.D.' de yaptıkları bir çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran hem zorba hem de kurbanlar arasında olduğunu, zorba davranışlardan sözel zorbalığın daha yüksek olduğunu, erkeklerin kızlardan daha fazla sözlü şiddete maruz kaldıklarını saptamışlardır.

Zorba davranışlardan çocukları korumak için okul, aile ve öğretmenlere düşen görevler bulunmaktadır. Bu olumsuz davranışların altında yatan çeşitli sebepler de vardır. Değersizlik duygusu ile yetişen, önemsenmeyen, istek ve duygusal ihtiyaçları karşılanmayan çocuklarda sivrirme davranışları, dikkat çekme çabası ve üstünlük kurma gibi eylemler göze çarpmaktadır. Sorunun kaynağı aileden geliyorsa çocuk ve aile destek terapileri problemin çözümünde etkili olabilmektedir.

Öğretmenler, sınıf ve okul rehber öğretmenleri, öğrencilerini tanımak için ne tür bir gelişim gösterdiklerini, rehberlik dosyalarından takip etmeli, öğrencileri tanımalı ve önleyici rehberlik hizmetlerinden yararlanmalıdır. Branş öğretmenleri derslerinde grup etkinliklerine yer vermeli ve çalışmalarını çocuklara önemli olduklarını hissettirmeli, onlara görev ve sorumluluk vererek bütünü bir parçası oldukları duygusu aşılmalıdır. Rehberlik araştırma merkezlerinin desteğiyle düzenli aralıklarla okullarda zorbalık davranışlarına karşı farkındalık çalışmaları ve anketler uygulanarak zorba davranışların önüne geçilmeli, sağlıklı bir toplum oluşturma yolunda adımlar atılmalıdır. Zorba

davranışlar gösterdiği tespit edilen çocuklar grup çalışmalarına ve sosyal faaliyetlere yönlendirilmeli; zorbalığa maruz kalan çocuklara ise atılganlık eğitimi ve destek programlar uygulanmalıdır.

### Kaynakça

- Balta, E. E. (2014). Çocuk edebiyatı dairesinde Gülten Dayıoğlu'nun fantastik-bilim kurgusu. *Journal of International Social Research*, 7(31), 59-67.
- Boulton, M. J., ve Smith, P. K. 1994. Bully/victim problems in middle school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Educational Psychology*, 12, 315-329.
- Çakır, P. (2011). Christine Nöstlinger ve Sevim Ak'ta çocuğun gözünden yetişkinlerin dünyasına eleştirel bir bakış. III. Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, 327-335.
- Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde Akran Zorbalığı . *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 24 (1), 81-92 .
- Griffin, R. S. ve Alan, M. G. 2004. Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9(4), 379-400.
- Güneş, Y. (2008). Türk romanında fantastiğin yeri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K. ve diğerleri. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive behavior*, 25, 81-89.
- Lange, G. (2005). *Taschenbuch der Kinder und Jugendliteratur. Band I Hohengehren: Schneider Verlag*
- Lange, G., Neumann, K., & Ziesenis, W. (Hrsg). (2000). *Produktiver Umgang mit Litaratur im Unterricht Band 1. Hohengehren: Schneider Verlag.*
- Livaneli, Z. (2019). *Şapka. Doğan&Egmont Yayınları.*
- Nansel T. R. 2001. Bullying behavior among us youths: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Association*, 285, 2094-2100.
- Nöstlinger, C. (1970). *Die feurrote Friederike. Dachs Verlag.*
- Nöstlinger, C. (2019). *Alev Saçlı Çocuk. Gümüşçi Kitaplığı.*
- Olweus, D. (2011). Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. *Criminal behaviour and mental health*, 21(2), 151-156.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do. Oxford: Blackwell.*
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys. London: Wiley.*
- Özcebe, H., Uysal, D., Soysal, S., Polat, B., Seker, A. ve Uner, S. 2005. Ankara'da bir ilköğretim okulunda erken ve orta dönem adolesanlarda şiddet algısı ve şiddet davranışı sıklığının değerlendirilmesi. I. Şiddet ve Okul Sempozyumu, MEB ve Unicef İşbirliği, İstanbul.
- Peeters, M.; Cillesen, Antonius HN; Scholte, Ron HJ. (2010). Clueless or powerful? Identifying subtypes of bullies in adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 39: 1041-1052.
- Salmivalli, C. & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28(1), 30-44.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181-192.
- Schwartz, S. H., ve Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 265- 286.
- Sever, S. (2017). *Çocuk ve edebiyat. Tudem Yayınları.*
- Suvağci, İ. (2020). Fantastik bir çocuk romanı: Bendar ya da Kehaneta Sêmenda (Üçlülerin Kehaneti). *Electronic Turkish Studies*, 15(1), 607-616.

- Şirin, M. R. (2007). Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış: Çocuk edebiyatı nedir ne değildir?. Kök Yayıncılık.
- Tani, F., Paul, S., Greenman, B. H. ve Schneider, F. (2003). Bullying and the big five: A study of childhood personality and participant roles on bullying incidents. *School Psychology International*, 24 (2), 131- 146.
- Uysal H. & Dinçer Ç. (2012). Kuramsal Eğitimbilim Dergisi - Journal of Theoretical Educational Science, 5(4), 468-483.
- Uraz, M. (1994). Türk mitolojisi. Düşünen Adam Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.
- Yıldız, D. (2016). Popüler çeviri çocuk romanlarının içerik bakımından incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, (36),435-466.
- Yurtal, F. ve Cenkseven, F. 2005. İlköğretim okullarında zorbalığın incelenmesi 1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyumu,İstanbul.

## 55. Eine Studie zu der ersten Berufserfahrung der ersten Absolventinnen und Absolventen der Abteilung für Deutschlehrerausbildung einer Hochschule: Beispiel Hacı Bektaş Veli Universität Nevşehir

Bilal ÜSTÜN<sup>1</sup>

**APA:** Üstün, B. (2023). Eine Studie zu der ersten Berufserfahrung der ersten Absolventinnen und Absolventen der Abteilung für Deutschlehrerausbildung einer Hochschule: Beispiel Hacı Bektaş Veli Universität Nevşehir. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 969-984. DOI: 10.29000/rumelide.1317122.

### Zusammenfassung

Diese Recherche wurde durchgeführt um die ersten Berufserfahrungen der ersten Absolventinnen und Absolventen der Abteilung für Deutschlehrausbildung der Hacı Bektaş Veli Universität Nevşehir zu untersuchen. Hierfür wurden zehn Lehrkräfte befragt. Die Stichprobe besteht aus 10 Teilnehmern und Teilnehmerinnen, die die ersten Absolventen und Absolventinnen der Abteilung für Deutschlehrerausbildung an der Hacı Bektaş Veli Universität Nevşehir sind. Die Altersspanne der Teilnehmer und Teilnehmerinnen liegt zwischen 23-26 und alle unterrichten Deutsch an privaten und öffentlichen Schulen unter einem befristeten Arbeitsverhältnis. Durch die Forschungsergebnisse wurde festgestellt, dass die Lehrkräfte, die den Beruf anfangen, am ersten Tag sowohl positive als auch negative Emotionen erlebten. Die am häufigsten genannten positiven Emotionen sind Motivation und Aufregung und die am häufigsten erwähnten negativen Emotionen sind Besorgnis, Stress und Furcht. In Anbetracht der anderen Ergebnisse der Studie wurde festgestellt, dass die Lehrkräfte im ersten Jahr ihres Berufs viele Schwierigkeiten innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers erlebten. Das Klassenmanagement steht ganz oben unter den Schwierigkeiten, denen die Lehrkräfte im Klassenzimmer ausgesetzt sind. Die größten Schwierigkeiten außerhalb des Klassenzimmers wurden von den Lehrkräften als hohe Arbeitsbelastung und die Lohnpolitik der Schulen angegeben. Ein weiteres Ergebnis der Studie zeigt die zukünftigen Erwartungen der Lehrkräfte an ihr weiteres Berufsleben. Diese Erwartungen betreffen Ansehen des Berufs, Bezahlung, die Sicherheit des Arbeitsplatzes und Persönlichkeitsentwicklung. Aufgrund der Untersuchungsergebnisse wird vorgeschlagen, dass das türkische Kultusministerium darauf hinarbeiten sollte, dem Beruf der Lehrkraft das Ansehen verschafft, den er verdient, und dass die Gehälter der Lehrkräfte an Privatschulen den Gehältern der Lehrkräfte an öffentlichen Schulen angeglichen werden.

**Schlüsselwörter:** Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache, erste Berufserfahrung, öffentliche Schulen, Privatschulen

<sup>1</sup> Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi ABD (Nevşehir, Türkiye), bustun@nevsehir.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9490-3109 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.05.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1317122]

## **Bir yükseköğretim kurumundaki ilk Almanca öğretmenliği mezunlarının ilk mesleki deneyimleri üzerine bir araştırma: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi örneği**

### **Öz**

Bu araştırma, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Almanca öğretmenliği bölümünün ilk mezunlarının ilk mesleki deneyimlerini incelemek amacıyla on öğretmen ile görüşme yapılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Almanca Öğretmenliği bölümünün ilk mezunları olma özelliği taşıyan 10 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 23-26 arasında olup tamamı özel okullarda ve Devlet okullarında ücretli Almanca Öğretmenliği yapmaktadır. Araştırma bulguları incelendiğinde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk gün hem olumlu hem de olumsuz duygular yaşadıkları oraya konmuştur. Olumlu duygular içerisinde en fazla söz edilen iki duygu motivasyon ve heyecan duygusu olmuştur. Olumsuz duygulara bakıldığında ise öğretmenler endişe, stres ve korkudan bahsetmişlerdir. Araştırmanın diğer bulgularına bakıldığında öğretmenlerin mesleklerinin ilk senesinde ders içi ve ders dışı birçok zorluk yaşamış oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin ders içi yaşadıkları zorluklar içerisinde zirvede sınıf yönetimi yer almaktadır. Öğretmenlerin yaşadıkları ders dışı zorluklara bakıldığında öğretmenlerin en fazla yoğunluktan ve kurumlarının maaş politikasından kaynaklanan zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusunda ise öğretmenlerin meslek yaşamlarında geleceğe yönelik beklentileri ortaya çıkarılmıştır. Bu beklentiler saygınlık, ekonomik, iş garantisi ve kişisel gelişimle ilgili beklentilerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlere ve öğretmenlik mesleğine hak ettiği değerin yeniden verilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çalışmalar yapılması ve devlet okullarında çalışan öğretmenler ile özel okullarda çalışan öğretmenlerin aldıkları maaşların eşitlenmesi önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Almanca öğretmenliği, ilk mesleki deneyim, devlet okulları, özel okullar

## **A study on the first professional experience of the first graduates of the German teacher training department of a university: Example Hacı Bektaş Veli University of Nevşehir**

### **Abstract**

This research was conducted in order to examine the first professional experiences of the first graduates of the Department of German Language Teaching at Hacı Bektaş Veli University Nevşehir. Ten teachers were interviewed for this purpose. The sample consists of 10 participants who are the first graduates of the Department of German Language Teaching at Hacı Bektaş Veli University Nevşehir. The age range of the participants is between 23-26 and all of them teach German in private and public schools under a fixed-term contract. Through the research results, it was found that the teachers who entered the profession experienced both positive and negative emotions on the first day. The most commonly cited positive emotions are motivation and excitement, and the most commonly cited negative emotions are worry, stress, and fear. Considering the other results of the study, it was found that the teachers experienced many difficulties inside and outside the classroom during the first year of their profession. Class management is at the top of the list of difficulties teachers face in the classroom. The main difficulties outside the classroom were identified by teachers as high workloads and school wage policies. Another result of the study shows the future expectations of the

teachers regarding their further professional life. These expectations relate to job status, pay, job security and personal development. Based on the research findings, it is suggested that the Turkish Ministry of Education should work to give the teaching profession the prestige it deserves and that the salaries of private school teachers be made equal to those of public school teachers.

**Keywords:** Teachers of German as a foreign language, initial work experience, public schools, private schools

## 1. Einleitung

Der Beruf der Lehrkraft ist einer der angesehensten und wertvollsten Berufe der Gesellschaft und er ist ein schwieriger und verantwortungsvoller Beruf, der das Leben zukünftiger Generationen prägt. Lehrkräfte sind Mentoren, die nicht nur im Klassenzimmer unterrichten, sondern auch die Fähigkeit haben, Lösungen für die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln. Die gegenwärtige Literatur weist viele Studien zum Beruf auf. Einige dieser Studien umfassen Forschungen, zur Qualifikationen des Lehrberufs (Arslan & Özpınar, 2008; Çelikten, 2005; Çiltař & Smart, 2011; Gültekin, 2020; Sünbül, 1996; Tuncel & Balcı, 2015; Yenen & Kılınç, 2018) während andere verschiedene und allgemeine Studien zum Lehrerberuf ausmachen (Karataş, 2020; Özkan und Çelikten, 2018; Pişkin und Parlar, 2021; şad und Durmuş, 2017; Ünal und Akay, 2017; Ünsal, 2018; Yurdakal, 2019). Der Literatur zufolge sind Lehrkräfte Personen, die versuchen, die gewünschte Verhaltensänderung bei Schülerinnen und Schülern herbeizuführen, indem sie geplante und programmierte Bildungserfahrungen im Rahmen eines bestimmten Programms organisieren (Eskicumalı, 2002: 8). Lehrkräfte sind in erster Linie dafür bekannt, die ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler akademisch, sozial, kulturell und moralisch zu erziehen, aber sie haben darüber hinaus auch verschiedene Rollen. Lehrkräfte bestimmen beispielsweise die Atmosphäre in ihren Klassenzimmern, interagieren ständig mit ihren Schülerinnen und Schülern, schaffen eine positives Lernumfeld, werden zu einem Vorbild für ihre Schülerinnen und Schüler, hören sich die Probleme der Schülerinnen und Schüler an und finden Lösungen (Kozikoğlu und Özcanlı, 2020: 271). Erginer und Saklan (2020:365) argumentieren, dass Lehrkräfte Individuen sind, die sich auf Entwicklung und Fortschritt konzentrieren, indem sie die verborgenen Kräfte und Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler aufdecken. Basierend auf den obigen Definitionen kann geschlossen werden, dass der Lehrerberuf ein hohes Maß an Professionalität erfordert. Bozbayındır (2019: 2077) definiert den Lehrerberuf als einen Beruf, der in allen Gesellschaften sehr wichtige Funktionen und Verantwortungen übernimmt, wenn er in Bezug auf soziale, wirtschaftliche, kulturelle und politische Aspekte bewertet wird. Laut Çalışkan (2005: 328) wird der Lehrerberuf als ein Beruf angesehen, der über die Vermittlung und Bereitstellung von Informationen hinaus weitere Qualifikationen und Kompetenzen erfordert. Der Lehrerberuf erfordert das Vorhandensein von sozialen, pädagogischen, wissenschaftlichen etc. Aspekten bezüglich der Bildung sowie den Einsatz von Fachwissen und Fähigkeiten in allen Bildungsbereichen oder -umgebungen (Gül, 2015: 68). Anhand der einschlägigen Definitionen lässt sich festhalten, dass sich der Lehrerberuf proportional zur Berufserfahrung entwickelt. Die Fähigkeiten, gewünschte Verhaltensweisen bei Schülerinnen und Schülern zu formen und zu entwickeln, die akademischen, sozialen, kulturellen und moralischen Entwicklungen zu verfolgen, Lösungen für verschiedene Probleme zu finden, durch Einnehmen von verschiedenen Rollen einnehmen und die Fähigkeit, die verborgenen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler aufzudecken sind keine angeborenen und selbstverständlichen Eigenschaften einer Lehrkraft. Dies sind Merkmale, die sich im Laufe der Zeit entwickeln und reifen. Bis diese Merkmale ausgebildet sind, können Schwierigkeiten, die neue Lehrkräfte in ihrer ersten beruflichen Erfahrung erfahren, als normal

angesehen werden. Laut Fullan (1991; zitiert nach Çimen, 2021: 368) verlassen 30% innerhalb der ersten Jahre den Lehrerberuf, da sie sich nicht an die Anforderungen des Berufs anpassen können und 50% innerhalb der ersten sieben Jahre. Um eine ähnliche Situation zu vermeiden, sollten junge Lehrkräfte, die gerade ihr Berufsleben begonnen haben, fachliche und psychologische Unterstützung erhalten und ihre Probleme, Zufriedenheit und ersten beruflichen Erfahrungen zum Ausdruck bringen. Ziel dieser Studie ist es, die ersten beruflichen Erfahrungen der ersten Absolventinnen und Absolventen der Abteilung für Deutschlehrausbildung der Hacı Bektaş Veli Universität Nevşehir zu untersuchen. Dazu werden Antworten auf folgende Forschungsfragen gesucht:

1. Wie haben sich die Lehrkräfte am ersten Arbeitstag ihres Berufseinstiegs gefühlt?
2. Welche Schwierigkeiten hatten Lehrkräfte im ersten Jahr ihres Berufs?
3. Was sind die zukünftigen Erwartungen von Lehrkräften in ihrem Berufsleben?

## 2. Forschungsdesign

Diese Forschung wurde nach dem phänomenologischen Muster entworfen, das eine der qualitativen Forschungsmethoden ist. Yıldırım und Şimşek (2008: 39) definieren qualitative Forschung als „Forschung, bei der qualitative Datenerhebungstechniken wie Beobachtung, Interviews und Dokumentenanalyse verwendet werden und ein qualitativer Prozess verfolgt wird, um Wahrnehmungen und Ereignisse in einer natürlichen Umgebung realistisch und ganzheitlich darzustellen.“ Das Phänomenologie-Design hingegen ist ein Forschungsdesign, das „der detaillierten Untersuchung dieser Phänomene dient, die in vielfältiger Form anzutreffen sind, die zwar bewusst sind, aber kein vertieftes und detailliertes Verständnis haben, und die dem Einzelnen nicht völlig fremd sind (Yıldırım und Şimşek, 2008: 78).“

## 3. Stichprobe

Die Stichprobe der Forschung besteht aus 10 Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die die ersten Absolventinnen und Absolventen der Abteilung für Deutschlehrausbildung an der Hacı Bektaş Veli Universität Nevşehir sind. Die Altersspanne der Teilnehmerinnen und Teilnehmer liegt zwischen 23-26 und alle unterrichten Deutsch an privaten und öffentlichen Schulen. Absolventinnen und Absolventen, die nach dem Abschluss keinem Beruf nachgegangen sind oder in anderen Bereichen als dem Lehrberuf tätig sind, wurden nicht in die Studie einbezogen.

## 4. Datenerhebung

Die in der Forschung verwendeten Daten wurden gesammelt, indem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit dem Formular für persönlichen Informationen und dem halbstrukturierten Interviewformular befragt wurden, das vom Forscher erstellt wurde, um die ersten Berufserfahrungen der ersten Absolventinnen und Absolventen der Abteilung für Deutschlehrausbildung an der Hacı Bektaş Veli Universität Nevşehir zu untersuchen. „Die Interviewmethode ist eine vorteilhafte Methode, um eingehende Fragen zu einem bestimmten Thema zu stellen, erneut zu fragen, wenn die Antwort unvollständig oder unklar ist, um die Situation besser zu erklären und die Möglichkeit zu bieten, die Antworten zu vervollständigen“ (Çepni, 2009; akt. Akgün et al., 2016: 188).

Vor der Erstellung des halbstrukturierten Interviewbogens wurde die relevante Literatur durchgegangen und die Meinung von zwei die Experten auf dem Gebiet eingeholt. Beim



halbstrukturierten Interview bereitet der Forscher die Interviewfragen im Voraus vor und kann die Fragen während des Interviews neu anordnen, indem er den Personen eine begrenzte (teilweise) Flexibilität einräumt und je nach Bedarf neue Fragen hinzufügt (Yıldırım und Şimşek, 2008: 130). Im Formular zu persönlichen Informationen wurden den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Fragen zu Geschlecht, Alter, Institution, für die sie arbeiten, und ihre Erfahrung gestellt. In der halbstrukturierten Interviewform wurden den Teilnehmerinnen und Teilnehmern folgende Fragen gestellt:

1. Wie haben sich die Lehrkräfte am ersten Arbeitstag ihres Berufseinstiegs gefühlt?
2. Welche Schwierigkeiten hatten Lehrkräfte im ersten Jahr ihres Berufs?
3. Was sind die zukünftigen Erwartungen von Lehrkräften in ihrem Berufsleben?

Die Forschungsdaten wurden mit Hilfe eines Computerprogramms namens Zooms im Frühjahrssemester des Studienjahres 2022-2023 erhoben. Mit allen Teilnehmenden wurde ein Vorgespräch geführt wobei erklärt wurde, dass die Teilnahme auf freiwilliger Basis sei und sie die Studie jederzeit verlassen könnten. In den Vorgesprächen mit den Teilnehmenden wurde über die Forschung informiert, ihre eventuellen Fragen beantwortet und ihr mündliches Einverständnis zur Audio- und Videoaufzeichnung eingeholt. Die von den Teilnehmenden per Audio und Video erhaltenen Daten wurden vom Forscher entschlüsselt.

## 5. Datenanalyse

Bei der Datenanalyse wurde die Methode der deskriptiven Analyse verwendet. Die deskriptive Analyse ist eine Art der Analyse, mit der der Inhalt eines beliebigen geschriebenen Textes oder Dokuments untersucht und numerisch oder statistisch dargestellt wird (Ekiz, 2017: 77). Durch die deskriptive Analyse werden ähnliche Daten zu bestimmten Konzepten und Themen zusammengeführt und für den Leser verständlich interpretiert (Yıldırım und Şimşek, 2008: 227). In dieser Studie wurden Codes und Themen anhand der erhobenen Daten erstellt und die signifikanten Aussagen der Teilnehmer als direktes Zitat aufgenommen.

## 6. Erkenntnisse

### 6.1. Erkenntnisse zur ersten Forschungsfrage

**Tabelle 1.** Ergebnistabelle zur ersten Forschungsfrage

Thema	Code	f
<b>Positiv</b>	Motivation	4
	Stolz	3
	Neugier	3
	Aufregung	4
	Glück	3
	Freude	1
	Gefühl, Geld zu verdienen	3
	Selbstvertrauen	1
	Ein anderes Gefühl	2
<b>Insgesamt</b>		<b>24</b>
<b>Negativ</b>	Besorgnis	4

	Stress	3
	Furcht	1
<b>Insgesamt</b>		<b>8</b>

Tabelle 1 zeigt, dass die Lehrkräfte an ihrem ersten Arbeitstag, sowohl positive als auch negative Emotionen erlebten. Während die Lehrkräfte insgesamt 24 Mal positive Emotionen erwähnten, erwähnten sie negative Emotionen 8 Mal. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nannten unter den positiven Emotionen am häufigsten, Motivation (f=4) und Aufregung (f=4). Dann wurden Stolz (f=3), Neugier (f=3), Glück (f=3), das Gefühl, Geld zu verdienen (f=3), ein ganz anderes Gefühl (f=2), Freude (f=1) und Selbstvertrauen (f=1) genannt. Unter den negativen Emotionen nannten die Lehrkräfte am häufigsten, Besorgnis (f=4), dann Stress (f=3) und schließlich Furcht (f=1).

Einige der auffälligen Aussagen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zur ersten Forschungsfrage sind im Folgenden aufgeführt:

**T1:** „Als ich am ersten Tag meiner Lehrtätigkeit meine aufgeweckten und energiegeladenen Schülerinnen und Schüler sah, die die Zukunft unserer Welt aufbauen werden, verstand ich erneut, dass der Lehrerberuf ein sehr wertvoller Beruf ist, und dass ich mein Bestes dafür geben sollte und diese Situation steigerte meine Motivation noch mehr.“

**T3:** „Ich war sehr glücklich, als ich das erste Mal in die Klasse kam, natürlich war die Aufregung groß. Es war nicht wie in der Hospitation, die Schülerinnen und Schüler vor mir waren nur meine Schülerinnen und Schüler und nur ich war für sie verantwortlich. Ich schätze das verstärkte ein bisschen meine Aufregung und Angst.“

**T5:** „Ich war sehr aufgeregt am ersten Tag meines Lehrerlebens und gleichzeitig führte es zu einer leichten Angst. Jetzt saßen meine Schülerinnen und Schüler in den Reihen, in denen ich als Schüler saß, und sie sahen mich alle mit ihren strahlenden Augen an und nannten mich „Frau .....“. Das war es wert. Ich war sehr aufgeregt, als ich meine erste Stunde betrat, aber ich versuchte, meine Aufregung nicht zu zeigen. Ich war selbstbewusst im Unterricht.“

## 6.2. Erkenntnisse zur zweiten Forschungsfrage

**Tabelle 2.** Ergebnistabelle zur zweiten Forschungsfrage

Thema	Code	f
<b>In der Klasse</b>	Klassenmanagement	8
	Überfüllte Klassenzimmer	2
	Unterrichtsteilnahme sicherstellen	
	Unter Kontrolle haben	7
	Kommunikation	5
	Aufregung	6
	Vorurteile abbauen	5
<b>Insgesamt</b>		<b>40</b>
<b>Außerhalb der Klasse</b>	Sorgen darum, allein zu sein	1
	Arbeitsbelastung	8
	Arbeitsstunden	7

Lohnpolitik	8
Elternabende	5
Unterrichtsvorbereitung	3
Richtlinien	6
Schwierigkeiten, sich an die Schule anzupassen	2
<b>Insgesamt</b>	<b>40</b>

Aus Tabelle 2 geht hervor, dass Lehrkräfte im ersten Jahr ihrer Berufstätigkeit Schwierigkeiten in und außerhalb der Klasse hatten. Bezüglich der Schwierigkeiten in der Klasse wurde festgestellt, dass die Lehrkräfte die größten Schwierigkeiten beim Klassenmanagement hatten (f=8). Anschließend wurde festgestellt, dass die Lehrkräfte Schwierigkeiten hatten, die Teilnahme am Unterricht (f=7) sicherzustellen und die Vorurteile gegenüber Deutsch abzubauen. Als weitere Schwierigkeiten der Lehrkräfte im Klassenzimmer wurden Kommunikation mit der Klasse (f=6), die Klasse unter Kontrolle haben (f=5), Aufregung (f=5) und überfüllte Klassenzimmer (f=2) genannt.

Bezüglich der Schwierigkeiten der Teilnehmer außerhalb des Klassenzimmers zeigt sich, dass Lehrkräfte die größten Schwierigkeiten in Bezug auf die Arbeitsbelastung (f = 8) und die Lohnpolitik (f = 8) haben. In Anbetracht anderer auerunterrichtlicher Schwierigkeiten betonten die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Arbeitszeiten (f = 7) und die Verwirrung von Anweisungen / Vorschriften (f = 6). Die Hälfte der Lehrkräfte gab an, dass Elternabende (f=5) zu den außerunterrichtlichen Schwierigkeiten zählen. Weitere Schwierigkeiten der Teilnehmenden sind die Vorbereitung auf den Unterricht (f=3), die Eingewhnungsschwierigkeiten in der Schule (f=2) und die einzige Deutschlehrkraft an der Schule zu sein (f=1).

Einige der Aussagen der Teilnehmenden zur zweiten Forschungsfrage lauten wie folgt:

T1: *„Im ersten Jahr meines Lehrerberufs hatte ich ein wenig Schwierigkeiten, mich an die Schule zu gewöhnen. Das Erlernen der Verfahren und Richtlinien in der Schule war ein schwieriger Prozess. Gleichzeitig hatte ich Schwierigkeiten mit dem Klassenmanagement, dem Verhalten der Schüler, Vorurteile gegen den Deutschunterricht abzubauen und den Unterricht populär zu machen. In meiner Anfangszeit hatte ich viele Schwierigkeiten mit der Unterrichtsvorbereitung, der Hausaufgabenkontrolle und Elternabenden.“*

T8: *„Eine meiner Schwierigkeiten waren die Arbeitszeiten. In den ersten Tagen war es sehr anstrengend, 9 Stunden in der Schule bleiben zu müssen und ich komme damit immer noch nicht klar. Weil ich in Schule sein muss, egal ob Unterricht habe oder nicht, und das war sehr schwierig für mich und ist es immer noch.“*

T7: *„Die erste Schwierigkeit, die ich hatte, war die Unfähigkeit, mit den Schülern zu kommunizieren. Meine Erwartungen und die ihrer und ihrer Eltern waren sehr unterschiedlich. Diese Situation spiegelte sich auch an den Elternabenden wider. Eltern wollen, dass ihre Kinder ihre Klassen mühelos mit guten Noten bestehen. Dies kann zu Problemen führen.“*

**6.3. Erkenntnisse zur dritten Forschungsfrage****Tabelle 3.** *Ergebnistabelle zur dritten Forschungsfrage*

<b>Thema</b>	<b>Code</b>	<b>f</b>
<b>Ansehen des Berufs</b>	Wert zugesprochen bekommen	8
	Verhalten der Eltern	6
	Mangelnde Bedeutung, die der Fremdsprache beigemessen wird	4
<b>Insgesamt</b>		<b>18</b>
<b>Wirtschaftlich</b>	Lohnerhöhung	9
	Pünktliche Auszahlung der Gehälter	2
	Lohnleichheit	7
<b>Insgesamt</b>		<b>18</b>
<b>Arbeitsplatzgarantie</b>	Verbeamtung	10
	Maßnahmen	3
<b>Insgesamt</b>		<b>13</b>
<b>Persönlichkeitsentwicklung</b>	Qualifiziertere berufsbegleitende Ausbildung	4
	Schülerinnen und Schülern besser helfen	6
<b>Insgesamt</b>		<b>10</b>

Gemäß Tabelle 3 werden die zukünftigen Erwartungen von Lehrkräften an ihr Berufsleben unter vier Themen zusammengefasst. Das sind die Themen Ansehen, Wirtschaft, Arbeitsplatzgarantie und Persönlichkeitsentwicklung. Beim Thema Ansehen gaben die meisten Lehrkräfte an, dass sie in ihrem Beruf (f=8) auch in Zukunft den Wert zugesprochen haben wollen, der ihnen zusteht. Mehr als die Hälfte der Lehrkräfte erwähnte den Umgang der Eltern (f=6) und gab an, dass sie von den Eltern einen respektvolleren Umgang erwarten. Einige Teilnehmende machten auf die mangelnde Bedeutung des Deutschen (f=4) aufmerksam und erwähnten, dass diese Situation das Ansehen der Deutschlehrenden negativ beeinträchtigt.

Beim Thema Wirtschaft ist die Erwartung fast aller Lehrkräfte eine Gehaltserhöhung (f=9). Als Zukunftserwartung wurde von den Teilnehmenden auch betont, dass die Gehälter an Privatschulen und öffentlichen Schulen gleich sein sollten (f=7). Einige Lehrkräfte gaben an, dass Gehälter pünktlich ausgezahlt werden sollten (f=2).

Beim Thema Arbeitsplatzgarantie gaben alle Teilnehmende an, dass sie sich eine Arbeitsplatzgarantie durch die Einstellung an öffentliche Schulen (Verbeamtung) für die Zukunft wünschen (f=10). Einige Lehrkräfte gaben an, dass die Maßnahmen (f=3) verschärft werden sollten, um nicht willkürlich von Privatschulen entlassen zu werden.

Das Thema Persönlichkeitsentwicklung zeigt, dass Lehrkräfte im Rahmen ihrer Zukunftserwartungen ihren Schülern mehr Nutzen bringen wollen (f=6) und dementsprechend eine qualifiziertere Weiterbildung erwarten (f=4).

Einige Teilnehmeraussagen zur dritten Forschungsfrage lauten wie folgt:

**T10:** „Mein wichtigstes Ziel und meine wichtigste Erwartung für die Zukunft ist, an einer öffentlichen Schule arbeiten zu können. Der KPSS (zentrale Prüfung zur Einstellung an einer öffentlichen Schule) - Prozess ist ein sehr anspruchsvoller und mühsamer Prozess. Ich möchte eine Arbeitsplatzgarantie und unbesorgt an einer staatlichen Schule arbeiten. Weil es im privaten Sektor keine Jobgarantie gibt, kann man entlassen werden, wann immer sie es wollen, und das Gehalt, das wir bekommen, ist niedriger als das der Lehrer an öffentlichen Schulen.“

**T4:** „Eigentlich liebe ich meine Arbeit sehr. Ich möchte, dass meine Arbeit von Dauer ist. In der Privatschule fühlt man sich ein wenig unvollkommen. Du sagst, du hast fünf Jahre studiert und kannst deine Kosten nicht decken. Deshalb ist meine Priorität, Beamter zu werden. Menschen werden traurig und fühlen sich wertlos, wenn ihr Gehalt nicht ausreicht und nicht pünktlich ausgezahlt wird.“

**T6:** „Ich denke, dass es wirtschaftliche Verbesserungen geben sollte. Lehrkräfte sind einer der Grundbausteine der Bildung und der Lehrerberuf ist ein Beruf, der Respekt verdient. Aber heute hat es seine Würde verloren. Unser Beruf soll wieder den Stellenwert bekommen, den er verdient. Lehrkräften sollten auch Weiterbildungsprogramme angeboten werden, in denen sie sich weiterbilden können.“

## 7. Schluss und Diskussion

Diese Arbeit wurde durch die Befragung von zehn Lehrkräfte durchgeführt, um die ersten beruflichen Erfahrungen der ersten Absolventinnen und Absolventen der Abteilung für Deutschlehrausbildung der Hacı Bektaş Veli Universität Nevşehir zu untersuchen. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte, die den Beruf anfangen, am ersten Tag sowohl positive als auch negative Emotionen erlebten. Die beiden am häufigsten genannten positiven Emotionen waren Motivation und Aufregung. Lepp und Gibson (2008) argumentieren, dass Aufregung eng mit dem Suchverhalten nach Neuheiten zusammenhängt. Man kann festhalten, dass die erhaltene Bildung und die Begeisterung einer Lehrkraft, die gerade erst mit dem Beruf begonnen hat, sie motiviert, Innovationen hervorzubringen. Motivation bezieht sich darauf, wie Einzelpersonen behandelt werden und wie Einzelpersonen gegenüber ihrer/seiner Arbeit empfinden (Keenan, 1996: 5). Die Schülerinnen und Schüler einer motivierten Lehrkraft werden auch für den Unterricht und die Schule motiviert sein, was sich positiv auf den schulischen Erfolg auswirken kann. Jesus und Lens (2005) stellen auch fest, dass die Motivation der Lehrkraft einen signifikanten Einfluss auf die Motivation der Lernenden hat und dass die Motivation der Lehrkraft ein wichtiges Thema für Lehrkräfte ist. Man kann sagen, dass eine Lehrkraft, die für Arbeit und Unterricht motiviert ist, ständig aktiv ist. Wie Kaplan (2007) feststellt, ist Motivation eine Kraft, die das Individuum zu einem bestimmten Ziel bewegt. Kurz gesagt, je höher die Motivation der Lehrkraft ist, desto schneller kann sie ihre/seine Ziele erreichen. Motivierte Lehrkräfte haben eine sehr wichtige Funktion bei der Umsetzung von Bildungsreformen, der Umsetzung sich abzeichnender Veränderungen sowie bei Leistung und Zufriedenheit (Çevik und Köse, 2017: 999). Andere positive Emotionen, die von den Teilnehmenden erlebt werden, sind Stolz, Neugier, Glück, das Gefühl, Geld zu verdienen, ein ganz anderes Gefühl zu erleben, Freude und Selbstvertrauen. Daraus lässt sich schließen, dass die

Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Gefühle zu ihrem Beruf als zu bedeutsam empfanden, um sie in Worte zu fassen. Der wichtige Punkt dabei ist, dass diese positiven Gefühle der Lehrkräfte ihr ganzes Berufsleben lang anhalten sollten. Mit Blick auf negative Emotionen erwähnten die Lehrkräfte Besorgnis, Stress und Furcht. Sorgen haben eine Vielzahl negativer Auswirkungen auf Menschen, darunter unangenehme Gefühle, physiologische Symptome, negative Gedanken und das Gefühl, die geistige Kontrolle zu verlieren (Karataş und Uzun, 2018: 1270). Aus diesem Grund ist es sehr wichtig, dass insbesondere Schulverwaltungen auf Aktivitäten zurückgreifen, die die Sorgen neuer Lehrkräfte zerstreuen. Es ist bekannt, dass neue Lehrkräfte Bedenken haben, sich beim Unterrichten unzulänglich zu fühlen oder an ihren Kenntnissen zu zweifeln, weil sie in den ersten Jahren ihres Berufs keine Erfahrung im Unterrichten haben (Hacıömeroğlu, 2020: 168). Wenn diese Bedenken nicht berücksichtigt werden, kann dies zu Angst und Stress führen. Stress ist definiert als die psychische Erregung einer Person und ihre negative Beeinflussung sowie Reaktionen mit negativem Charakter wie Besorgnis (Şimşir et al., 2020: 515). Dies kann mit der Zeit zu einem Gefühl der Angst führen. Furedi (2001: 8) definiert Angst als einen Mechanismus, der es dem menschlichen Geist ermöglicht, sich auf das Angstobjekt zu konzentrieren, wenn er mit unerwarteten und unvorhersehbaren Situationen konfrontiert wird. Um Stress und Angst für Berufsneulinge zu vermeiden, sollten die Sorgen, die sie im Beruf erleben, minimiert werden und diese Aufgabe liegt in erster Linie in der Verantwortung der Schulverwaltung.

Unter Berücksichtigung der anderen Ergebnisse der Studie wurde festgestellt, dass Lehrkräfte im ersten Jahr ihres Berufs viele Schwierigkeiten innerhalb und außerhalb des Unterrichts hatten. Das Klassenmanagement gehört zu den größten Schwierigkeiten, mit denen Lehrkräfte im Klassenzimmer konfrontiert sind. Laut Denizel Güven und Cevher (2005: 73) ist Klassenmanagement eine der größten Schwierigkeiten für neue Lehrkräfte. Es ist eine wohlbekannte Tatsache, dass Lehrkräfte, die nicht über Fähigkeiten zur Klassenführung verfügen, die Verhaltensweisen, die sie erlernen möchten, nicht auf dem gewünschten Niveau ausführen können (Terzi, 2002). Aus der Sicht von neuen Lehrkräften kann davon ausgegangen werden, dass Klassenmanagement im Laufe der Zeit erfolgreich geführt werden kann. Insbesondere in der Oberstufengruppe kann es für neue Lehrkräfte schwierig sein, die Klassenführung zu übernehmen. Die Klassenführung kann in der Primar- und Sekundarstufe einfacher durchgeführt werden. Man geht davon aus, dass die Lehrkraft, der die Klassenführung übernimmt, den Unterricht effizienter und erfolgsorientierter unterrichten kann. Aytekin (2000) stellt fest, dass die erste Voraussetzung für das Erreichen des erwarteten Erfolgs bei schulischen Aktivitäten ein effektives Klassenmanagement ist. Denn der Erfolg von Lehrkräften im Klassenmanagement wirkt sich direkt auf den Erfolg der Schüler aus (Özdemir, 2004). Es ist jedoch eine bekannte Tatsache, dass die Klassenführung heute schwierig geworden ist und die Lehrkräfte sich vor ihren Schülern und Schülerinnen sowie deren Eltern fürchten. Die wichtigste Rolle kommt hier zweifellos dem Kultusministerium zu. Das Ministerium ist verpflichtet, eine Richtlinie zu entwickeln, die verhindert, dass Lehrkräfte von Lernenden und deren Eltern unterdrückt werden. Als nächstes haben die Lehrkräfte die größten Schwierigkeiten, eine größtmögliche Beteiligung am Unterricht sicherzustellen und die Vorurteile gegenüber der deutschen Sprache abzubauen. Für den Erfolg der Lernenden im Unterrichtsprozess sollten Lehrkräfte die Beteiligung am Unterricht erhöhen und nach Lösungen dafür suchen (Çelik et al., 2018: 209). Newmann (1992; zitiert nach Sarıtepeci und Yıldız, 2014: 209) drückt die Bedeutung der aktiven Teilnahme am Unterricht als wichtigstes und kontinuierliches Problem für Lehrende und Lernende im Lern-Lehr-Prozess aus, nicht den geringen Erfolg, sondern das Unvermögen um die Beteiligung der Studierenden sicherzustellen. Die wichtigste Aufgabe liegt hier tatsächlich bei der Lehrkraft. Sie sollte versuchen, Aktivitäten einzubeziehen, die die Beteiligung der Lernenden am Unterricht erhöhen. Man geht davon aus, dass die abwechslungsreichen Aktivitäten die

Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler wecken und dass eine aktive Teilnahme am Unterricht gewährleistet ist, wenn die Lernende keine Vorurteile gegenüber dem Unterricht oder der Lehrkraft haben. Deutschlehrkräfte geben an, dass sie vor allem aufgrund von Vorurteilen der Lernenden gegenüber dem Unterricht Probleme beim Klassenmanagement haben. Darüber hinaus geben Lehrkräfte an, dass sie Schwierigkeiten bei der Klassenführung haben, weil Lernende denken, dass sie keinen Unterricht brauchen (Cereci und Yeşil, 2020: 60). Daraus lässt sich schließen, dass alle Fächer den gleichen Wert und die gleiche Bedeutung haben sollten, und das Kultusministerium ist in dieser Hinsicht der erste Verantwortliche. Wenn sich zeigt, dass das Ministerium Wert auf Fächer wie Deutsch legt, werden auch Schülerinnen und Schüler Interesse am Unterricht zeigen. Betrachtet man die außerunterrichtlichen Schwierigkeiten, mit denen die Lehrkräfte konfrontiert sind, zeigt sich, dass die Lehrkräfte am häufigsten über die Arbeitsbelastung sprechen und Schwierigkeiten haben, die sich aus der Lohnpolitik ihrer Einrichtungen ergeben. In vielen Studien wird festgestellt, dass die Löhne, die Lehrkräfte erhalten, keine Arbeitszufriedenheit bieten und dass diese Beträge nicht ausreichen, wenn sie ihre Löhne mit ähnlichen Jobs auf dem Markt vergleichen (Bozkurt und Bozkurt, 2008; Sağlam und Sağlam, 2005; Yazıcı und Cemaloğlu, 2022). Durch Lohnerhöhungen können die Motivation und das Engagement der Lehrkräfte für ihren Beruf gesteigert werden. Man kann sagen, dass dadurch die Qualität der Bildung erhöht wird. Bei der Bewertung im Hinblick auf eine übermäßige Arbeitsbelastung sollte man sich darüber im Klaren sein, dass eine Erhöhung des Arbeitstempos, insbesondere in Privatschulen, nicht automatisch zu einer Steigerung der Produktivität, Effizienz und wirtschaftlichen Einsparungen führt (Rauhala et al., 2007: 292). Die Arbeit für zwei Lehrkräfte, aus finanziellen Gründen, an eine Lehrkraft zu erteilen, mindert nicht nur die Qualität der Bildung, sondern führt auch dazu, dass Lehrkräfte darüber nachdenken, Privatschulen zu verlassen, sich nach Arbeit in anderen Sektoren umzusehen und den Lehrerberuf aufzugeben. Zu den anderen außerunterrichtlichen Schwierigkeiten, mit denen Lehrkräfte konfrontiert waren, gehörte die Verwirrung mit Richtlinien und auch Elternabende. Man kann sagen, dass Elternabende eine wichtige Aufgabe haben, wenn es darum geht, die Erwartungen von Lernenden und Eltern zu erfüllen, z. B. ihre Gedanken zum Thema Bildung zu äußern, aktiv an Entscheidungsprozessen teilzunehmen und konsultiert zu werden (Sarıtaş, 2005). Eine der wichtigen Dimensionen von Elternabenden besteht darin, dass sie den Aufbau einer Zusammenarbeit zwischen den Eltern der Schülerinnen und Schüler und den Lehrkräften vermitteln (Epstein, 2001; Fantuzzo et al., 2000). Rolnick (1997) stellte fest, dass bei einer gut funktionierenden Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften zu beobachten ist, dass der schulische Erfolg der Lernenden zunimmt, die Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte zunimmt und die Eltern der Schülerinnen und Schüler mit dem schulischen Erfolg zufrieden sind. Leider ist es eine bekannte Tatsache, dass manche Eltern Lehrkräfte und die Bildung nicht respektieren. Insbesondere zeigt sich, dass manche Eltern, deren Kinder Privatschule besuchen, die Lehrkräfte nicht ernst nehmen. Es kann nicht erwartet werden, dass das Kind die Lehrkraft ernst nimmt und von ihm etwas lernt, wenn selbst seine Eltern die Lehrenden nicht ernst nehmen. Lehrkräfte gaben an, dass Eltern an Elternabenden unerwünschte Verhaltensweisen an den Tag legen, z. B. Kaugummi in Besprechungen kauen, laut telefonieren, untereinander plaudern, mit ihren kleinen Kindern oder Babys an der Besprechung teilnehmen, während der Besprechung unerlaubt aus dem Zimmer gehen, durcheinander sprechen oder dem Gesagten nicht zuhören, verbale Sticheleien machen, die Bitten der Lehrkraft nicht ernst nehmen (Nazlı et al., 2022: 718). Leider scheint es kaum möglich zu sein, solche Eltern zu erziehen und sie nach einem gewissen Alter in die Gesellschaft zu integrieren. Die Pflicht der Lehrkräfte besteht darin, zu versuchen, die Kinder respektloser Eltern zu anderen und respektvollen Individuen zu erziehen als ihre Eltern. Dies ist eine der gesellschaftlichen Pflichten von Lehrkräften.

Ein weiteres Ergebnis der Studie offenbarte die zukünftigen Erwartungen von Lehrkräften an ihr Berufsleben. Bei diesen Erwartungen geht es um das berufliche Ansehen, wirtschaftliche Sorgen, Arbeitsplatzgarantie und Persönlichkeitsentwicklung. Angesichts der Erwartungen an das Ansehen gaben die Lehrkräfte an, dass sie den Wert sehen wollen, den sie verdienen. Ünsal et al. (2022: 62) geben an, dass Lernende vor 2005 viele positive Eigenschaften hatten, wie zum Beispiel mehr Respekt, mehr Interesse am Unterricht, eine Bindung an Werte und Verantwortungsbewusstsein. Andererseits geben sie an, dass nach 2005 Lernende viele negative Eigenschaften aufwiesen, wie z. B. Respektlosigkeit, das Gefühl, im Mittelpunkt des Lebens zu stehen, verwöhnt zu sein und die eigenen Grenzen nicht zu kennen, individuelles und egoistisches Verhalten, Nicht-Achten der Werte und Gleichgültigkeit gegenüber dem Unterricht. Eine Verallgemeinerung ist hier natürlich nicht möglich und die ethische Richtigkeit der Verallgemeinerung kann nicht verteidigt werden. Allerdings dürfen die Erwartungen der Lehrkräfte an ihre Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Respekt nicht außer Acht gelassen werden. Für die Effizienz des Unterrichts und die Gewährleistung einer friedlichen Atmosphäre im Klassenzimmer ist es für die Lernende eine Notwendigkeit, sich ihren Lehrkräften gegenüber respektvoll zu verhalten. Durch die Einführung disziplinarischer Maßnahmen gegen respektlose Schülerinnen und Schüler wird dieses Verhalten verringert. Bei den wirtschaftlichen Erwartungen hingegen erwarten Lehrer eine Erhöhung ihrer Gehälter und eine Lohngleichheit. Schulische Bildung wird in unserem Land von Einrichtungen des öffentlichen und privaten Sektors erbracht und Lehrkräfte werden ausgebildet und beauftragt, die Lernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler in Bildungseinrichtungen beider Sektoren zu begleiten (Duman, 1991: 6). Allerdings sind die Löhne von Lehrkräften, die an öffentlichen und privaten Schulen die gleiche Arbeit verrichten, leider nicht gleich. Es ist eine bekannte Tatsache, dass Lehrkräfte an privaten Schulen mit niedrigeren Gehältern arbeiten, obwohl sie mehr arbeiten als ihre Kolleginnen und Kollegen an öffentlichen Schulen. Die Gehälter und Stundensätze pro Unterrichtseinheit, der an öffentlichen Schulen tätigen Lehrkräfte, werden jedes Jahr durch Gesetze und Haushaltspläne neu festgelegt. An privaten Schulen werden die Gehälter von privaten Schulträgern unter Berücksichtigung wirtschaftlicher Belange in Abhängigkeit von subjektiven Kriterien wie Erfolg und Produktivität geregelt (Kaya und Tuna Uysal, 2016: 40). Aufgrund der Tatsache, dass es viele Lehrkräfte gibt, die nicht an öffentlichen Schulen eingestellt werden können, verfolgen Privatschulen bei der Bezahlung eine „Wenn es dir nicht passt“-Regel. Dies führt dazu, dass arbeitslose junge Menschen für niedrige Löhne an Privatschulen arbeiten. Angesichts der Erwartungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Arbeitsplatzgarantie erwarten alle von ihnen eine Verbeamtung an öffentlichen Schulen. Es ist bekannt, dass Lehrkräfte, die nicht verbeamtet werden, ein Gefühl des Pessimismus verspüren (Gümüş und Çetin, 2014). Dies kann wiederum psychologische Auswirkungen auf die Lehrkräfte haben und sie der prekären Situation aussetzen. Unter Prekariat versteht man eine unsichere Existenz als Lebensform jenseits der Arbeit in unsicheren Arbeitsverhältnissen und dieser Begriff umfasst nicht nur befristete Arbeit, sondern auch diejenigen, die keine Aussicht auf einen Arbeitsplatz haben (Standing, 2017). Es liegt zweifellos an dem Kultusministerium und dem Hochschulrat, Richtlinien zu entwickeln, die Lehrkräfte aus dieser Situation retten. Dieses Problem lässt sich lösen, indem man den Abteilungen mit geringem Bedarf an Lehrkräften keine Kontingente zuteilt und ständig neue Lehrkräfte an öffentliche Schulen zuweist, bis das Potenzial erschöpft ist. Wenn schließlich die Erwartungen der Lehrkräfte an ihre Persönlichkeitsentwicklung untersucht werden, zeigt sich, dass Lehrkräfte erwarten, ihren Lernenden behilflicher sein zu können. In diesem Fall sollte der berufsbegleitenden Fortbildung Gewicht beigemessen werden. Der primäre Zweck der Fortbildung ist die Verbesserung der Unterrichtsqualität, der sekundäre Zweck die berufliche und individuelle Weiterentwicklung der Lehrkräfte zu sein (Dilekçi, 2022: 187). Unter berufsbegleitender Fortbildung versteht man alle Prozesse im Zusammenhang mit dem Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten,



Einstellungen und Verhaltensweisen, die für den Lehrerberuf erforderlich sind, um Lernenden dabei zu helfen, vorgegebene Bildungsziele zu erreichen (Aslan et al., 2018). Allerdings muss die berufsbegleitende Fortbildung effizient sein. Im Hinblick auf die Gewährleistung der Effizienz können das Kultusministerium und die Universitäten gemeinsam daran arbeiten, die Lehrkräfteausbildung effektiver zu gestalten.

Den Erkenntnissen der Untersuchung zufolge wird vorgeschlagen, dass das Kultusministerium Studien durchführen sollte, um den Lehrkräfte und dem Lehrberuf den Wert zu geben, der ihnen gebührt; dass Schulen Seminare zum Thema „Die Bedeutung des Lehrberufs“ für Eltern organisieren; dass die Zahl der Lehrerberufe vom Hochschulrat (YÖK) erhöht und keine Kontingente an die Fachbereiche mit einer geringen Zahl von Lehrkräften vergeben werden sollte; dass die Löhne von Lehrkräften, die an öffentlichen Schulen arbeiten, und Lehrkräften, die an Privatschulen arbeiten, mit einer staatlichen Politik angeglichen werden sollten und dass neue Lehrkräfte von den Schulen beim Klassenmanagement unterstützt werden sollten.

### Literaturverzeichnis

- Akgün, A., Duruk, Ü., & Gülmez Güngörmez, H. (2016). Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Ortak Bilgi Yapılandırma Modeline İlişkin Görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 184-203.
- Arslan, S., & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim Programlarının Beklentileri ve Eğitim Fakültelerinin Kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Aslan, A., Göksu, İ., & Karaman, S. (2018). Uyarlanabilir uzaktan hizmetiçi eğitimin başarı ve eğitimin tamamlama süresine etkisi ile öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (45), 103-115.
- Aytekin, H. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama*. L. Küçükahmet (Editör). Sınıf yönetimi. Nobel Yayıncılık.
- Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik Mesleğinin Statüsünü Etkileyen Unsurların Öğretmen Görüşleri Temelinde İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 2076-2104. DOI: 10.17755/esosder.583274
- Bozkurt, Ö., & Bozkurt, İ. (2008). İş tatminini etkileyen işletme içi faktörlerin eğitim sektörü açısından değerlendirilmesine yönelik bir alan araştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 1-18.
- Cereci, C., & Yeşil, C. (2020). Almanca Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri. *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, 3(1), 51-62.
- Çalışkan, N. (2005). *Öğretmenlerin özellikleri ve yeterlikleri*. K. Keskinlik (Ed.), Öğretmenlik mesleğine giriş (s.327-353). Pagem A Yayıncılık.
- Çelik, S., Örenoglu Toraman, S., & Çelik, K. (2018). Öğrenci başarısının derse katılım ve öğretmen yakınlığıyla ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 209-217. doi:10.24106/kefdergi.378129
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çevik, A., & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları ile Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(2), 996-1014.
- Çiğtaş, A., & Akıllı, M. (2011). Öğretmenlerin Pedagojik Yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (4), 64-72.
- Çimen, B. (2021). Öğretmenlerin Gözünden Öğretmenlik Mesleğinin İlk Yılları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 367-378. DOI: 10.21666/muefd.688637
- Denizel Güven, E., & Cevher, N. (2005). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 71-92.

- Dilekçi, A. (2022). Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 186-197. <https://doi.org/10.17556/erziefd.981621>
- Duman, T. (1991). *Türkiye’de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme*. Milli Eğitim Basımevi.
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships caring for the children we share*. J. L. Epstein (Ed.). School, Family, and Community Partnerships. Westview Press.
- Erginer, A., & Saklan, E. (2020). Öğretmenlik mesleğinin bir kadın mesleğine dönüşmesinin yaratabileceği sorunlara yönelik öğretmen adaylarının geliştirdikleri çözüm önerileri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6(2), 363-393. DOI: 10.47615/issej.840163
- Eskicumalı, A. (2002). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş içinde Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği* (Edt. Yüksel Özden). Pegem A Yayıncılık.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367-376. doi:10.1037/0022-0663.92.2.367
- Furedi, F., & Yıldırım, B. (2001). *Korku kültürü: Risk almamanın riskleri*. Ayrıntı Yayınları.
- Gül, E. Y. (2015). Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması: Almanya-Kırgızistan Örneği. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 68-83.
- Gültekin, M. (2020). Değişen Toplumda Eğitim ve Öğretmen Nitelikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 654-700. DOI: 10.18039/ajesi.682130
- Gümüş, A., & Çetin, İ. (2014). *Öğretmen işsizliği ve dersane öğretmenliği: Atanan ve atanmayan öğretmenlerin uyarlanma biçimleri*. K. İnal ve N. Z. Baykal (Ed.) Kamusal eğitime tehdit derhaneler içinde (s. 261-324). Ayrıntı.
- Hacıömeroğlu, G. (2020). Öğretmen adayları için FeTeMM Eğitimi Hakkında Öz-yeterlik ve Endişe Ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(2), 165-177.
- Jesus, S.N., & Lens W. (2005). An Integrated Model Forth Study of Teacher Motivation, Applied Psychology. *An Inter National Review*, 54(1), 119-134.
- Kaplan, M. (2007). *Motivasyon teorileri kapsamında uygulanan özendirme araçlarının işgören performansına etkisi ve bir uygulama*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik Mesleğine Kuramsal Bir Bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 39-56.
- Kaya, K., & Tuna Uysal, M. (2016). Kamu ve Özel Sektörde Yönetim Zihniyeti. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 8(2), 27-42.
- Keenan, K. (1996). *Motivasyon*. (Çev: Ergin KOPARAN). Remzi Kitabevi.
- Kozikoğlu, İ., & Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri ile Mesleğe Adanmışlıkları Arasındaki İlişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 270-290.
- Lepp, A., & Gibson, H. (2008). Sensation seeking and tourism: Tourist role, perception of risk and destination choice. *Tourism Management*, 29(4), 740-750. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2007.08.002>
- Nazlı, K., Özer, N. & Şad, S. N. (2022). A phenomenological study on the process and results of parent teacher meetings. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(2), 703-728. DOI:10.17679/inuefd.1070125
- Özdemir, İ. E. (2004). *Sınıf ortamında istenmeyen davranışlar*. Ş. Erçetin ve Ç. Özdemir (Editör). Sınıf yönetimi. Asil Yayın Dağıtım.
- Özkan, H. H., & Çelikten, M. (2018). Öğretmenlik Meslek Eğitimi ile İlgili Etik Olmayan Durumlar. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(2), 76-84. DOI: 10.33907/turkjes.414323

- Pişkin, Z., & Parlar, H. (2021). Toplumsal Statü ve Algı Açısından Öğretmenlik Mesleğinin İncelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 4(1), 1-28.
- Rauhala, A., Mika K., Lisbeth F., Marko E., Marianna V., Jussi V., Annakaisa R., Kati O., & Juha K. (2007). What Degree of Work Overload is Likely to Cause Increased Sickness Absenteeism Among Nurses? Evidence from the Rafaela Patient Classification System. *Journal Of Advanced Nursing*, 57, 286-295.
- Rolnick, L. G. (1997). *A study of parent-teacher communication: The social/cognitive and efficacy bases of teachers' communicative strategies [A Dissertation Submitted to The Graduate Faculty in Educational Psychology in Partial Fulfillment of The Requirements for The Degree of Doctor of Philosophy]*. The City University of New York.
- Sağlam, M., & Sağlam, A.Ç. (2005). Öğretmenlik mesleğinin maddî yönüne ilişkin genel bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 317-328.
- Sarıtaş, M. (2005). *Öğretmen-veli görüşmelerinin yönetimi*. Sınıf Yönetimi (Ed. M. Şişman ve S. Turan). Pegem A Yayıncılık.
- Sarıtepeci, M., & Yıldız, H. (2014). Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Derse Katılım ve Derse Karşı Motivasyonları Üzerine Etkisinin İncelenmesi. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 15(1), 207-223.
- Standing, G. (2017). *Prekarya: Yeni tehlikeli sınıf*. (Çev. E. Bulut). İletişim Yayınları.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Roller. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 597-608.
- Şad, S. N., & Durmuş, V. (2017). Öğretmenlik Mesleği Bağlamında Dijital Yerlilik, Dijital Göçmenlik ve Dijital Melezlik. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(11), 11-21.
- Şimşir, Z., Hamarta, E., & Dilmaç, B. (2020). Stresle başa çıkmanın yordayıcısı olarak yaşamın anlamı ve manevi deneyim. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(2), 509-528.
- TDK. (2023). Türk Dil Kurumu Sözlüğü. <https://sozluk.gov.tr/>. Erişim tarihi 23.05.2023.
- Terzi, A. (2002). Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 155(156), 162-169.
- Tuncel, G., & Balcı, A. (2015). Demokratik Toplumlarda Öğretmen Nitelikleri ve Öğrencilere Yansımaları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (31), 82-97. DOI: 10.14781/mcd.10867
- Uzun, K., & Karataş, Z. (2018). Belirsizliğe Tahammülsüzlüğün Yordayıcısı Olarak Endişe ile İlgili Olumlu ve Olumsuz İnançlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1267-1276. DOI: 10.24106/kefdergi.434169
- Ünal, K., & Akay, C. (2017). Öğretmenlik Mesleği ve Yaşam Boyu Öğrenme: Öğretmen Adayları Penceresinden. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 821-838. DOI: 10.17860/mersinefd.339943
- Ünsal, S. (2018). Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinin Statüsüne İlişkin Bir Pareto Analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 111-130. DOI: 10.19126/suje.379040
- Ünsal, S., Çetin, A., & Yüksek, F. (2022). 2005 yılı öncesi ve sonrası öğretmen öğrenci ve veli profillerine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(1), 51-70. <http://doi.org/10.33400/kuje.1035236>
- Yazıcı, S.D., & Cemaloğlu, N. (2022). Türkiye’nin öğretmen profilinin OECD ülkeleri ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 15-40.
- Yenen, E. T., & Kılınç, H. H. (2018). Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeylerinin İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2767-2787.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

A study on the first professional experience of the first graduates of the German teacher training department of a university:  
Example Hacı Bektaş Veli University of Nevşehir / Üstün, B.

Yurdakal, İ. H. (2019). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçmelerinde Rol Alan Etmenler.  
*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(2),1205-1221.

## 56. Valediction of 68ers' generation to Berlin in Uwe Timm's novel "Rot"

Gonca KİŞMİR<sup>1</sup>

**APA:** Kışmır, G. (2023). Valediction of 68ers' Generation to Berlin in Uwe Timm's Novel "Rot". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 985-993. DOI: 10.29000/rumelide.1317123.

### Abstract

Literary motifs in fiction illustrate the subject matter and aestheticize the spirit and mindset of the time described. This study examined the historical and political motifs of the 68ers' generation within the framework of memory literature in the novel "Rot" (2001) by Uwe Timm, one of the most influential second-generation writers of German literature after World War II. The historical and political motifs in the novel reflect the struggle of the youth and student movements of 1968 in particular. In addition, the motifs in the work point to the cultural background of the worldviews of the 68ers' generation, which did not experience the Second World War and its aftermaths like the previous generation. The novel focuses on the journey of Thomas Linde, a jazz commentator and funeral orator, to the past. The main character, is preparing the funeral speech of his friend with whom he protested together in 1968. The novel describes Linde's process of writing this speech and the 68ers' generation's reckoning and farewell to the past they had internalized. The novel uses modern and post-modern narrative techniques to describe the past memories of 1968 with semi-autobiographical, half-fictional elements. This study examines in the context of memory theories how and why Uwe Timm constructed the political and historical motifs of the 1968 period based on his life story as a representative of the 68ers' generation.

**Keywords:** German literature, memory, 68ers' generation, Uwe Timm

### Uwe Timm'in "Rot" romanında 68 kuşağının Berlin'e vedası

#### Öz

Edebi motifler metinde hem eserin konusunu oluşturur hem de anlatılan zamanın ruhunu ve düşünce yapısını estetize eder. Bu çalışmada II. Dünya Savaşı sonrası Alman yazınının önemli ikinci kuşağ yazarlarından biri olan Uwe Timm'in, "Rot" (2001) romanında yer alan 68 kuşağının tarihi ve politik motifleri, anımsama edebiyatı çerçevesinde incelenmiştir. Metindeki tarihi ve politik motifler özellikle 68 dönem gençliğinin ve öğrenci hareketlerinin mücadelesini yansıtır. Buna ek olarak metin içerisindeki motifler, İkinci Dünya Savaşı'nı yaşamamış 68 kuşağının, kendilerinden önceki baba kuşağından farklı olan dünya görüşlerinin kültürel alt yapısına da işaret etmektedir. Metnin odak noktasını caz eleştirmenliği ve cenaze hatipliği yapan Thomas Linde'nin geçmişe yaptığı yolculuk oluşturmaktadır. Ana karakter, 68 döneminde beraber mücadele ettiği arkadaşının cenaze konuşmasının hazırlığını yapmaktadır. Roman, Linde'nin bu konuşmayı yazma süreci ile 68 kuşağının sadece hesaplaşmasını değil aynı zamanda içselleştirdikleri geçmişle vedasını da anlatır niteliktedir. Modern ve post modern anlatım tekniklerinin bir arada kullanıldığı metinde, 68 dönemine ait geçmiş veya anılar yarı otobiyografik yarı kurmaca unsurlarla verilir. Bu çalışmada,

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih- Coğrafya Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Alman Dili ve Edebiyatı ABD (Ankara, Türkiye), donen@ankara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1820-3546 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.05.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1317123]

Uwe Timm'in 68 kuşağının bir temsilcisi olarak kendi yaşam hikayesinden hareketle, 68 döneminin politik ve tarihi motiflerini nasıl ve neden kurguladığı bellek kuramları bağlamında irdelenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Alman Edebiyatı, Bellek, Kuşak, 68 dönemi, Uwe Timm

## Introduction

In the middle of the 20<sup>th</sup> century, student demonstrations started in many countries such as France, Germany, the USA, Italy, Brazil and the UK in response to various sociopolitical and economic policies of the governments. The main concerns of the 1968 student movement in Germany included rejection of traditionalism, actions against the law, criticism of the Springer media firm, demand for democracy, and reactions against the Vietnam War. The spectrum of ideas of the 68s period occurred almost simultaneously worldwide and was based on idealistic thoughts (Frei, 2008: 216). These protests initially significantly impacted France and subsequently influenced many other countries, especially the USA and Germany. The students dynamically participated in such demonstrations and motivated the activists. Many of these activists were mobilized in the West, driven by a desire to prove themselves artisans for a better world as a new generation (Bauß, 1977). In Italy, universities remained closed for twelve days in mid-March due to violence in student uprisings. However, after reopening the universities, the students resumed their protest right from where they had left off. In the early spring of 1968, students at German universities organized to protest against the Vietnam War. They also started addressing issues such as the recognition of East Germany, the resignation of high-ranking officials with Nazi backgrounds, and advocating for students to have a more significant say in their education. In 1968, three protesters were killed in Brazil, prompting students to further protest against the four-year military dictatorship. In Japan, students protested the presence of American troops on their soil and voiced opposition to militarism. In England, students contended against the United States' interest in the Vietnam War. They also demanded increased educational aid during protests at Cambridge, Oxford and other British universities (Bauß, 1977; Hadem, 2007; Kurlansky, 2005).

The common element in worldwide student demonstrations was the protest against the Vietnam War or the existing societal structure. The youth of that period were exceptionally inclined to disrupt the world as a generation that distrusted authority. However, this generation did not encourage war and believed engaging in battle was not beneficial. Indeed, student protests in Germany criticized many sociopolitical strategies, particularly the Vietnam War and the authoritarian education system prevailing in the universities. These young people, recognizing the effect of fascist background in the country, advocated for the necessity of democracy and embraced Marxist theory (Kurlansky, 2005; Herbert, 2014). The student movements of 1968 had political and social impacts on the social circle in Germany. An anti-authoritarian structure is effective in education, attire, and challenging societal norms and tradition in the social sphere.

Furthermore, with the rise of a culture of open discussion, there has been an increase in the discourse related to sexual freedom, peace and women's rights. The political effects of the '68 era in Germany resulted in the establishment of the Green Party, the emergence of citizens' initiatives, and the implementation of emergency and anti-terrorism laws (Herbert, 2014). German student leaders demonstrated their strength by mobilizing thousands of people on different issues. The "Vietnam War", the "illegal military dictatorship in Greece" and the oppressive regime of the "Shah of Iran" were considered the three most prominent issues at that time. The German Socialist Students' Union (SDS: Sozialistischer Deutscher Studentenbund), a Marxist student group, was highly organized and actively

engaged on those issues. They believed the Nazis were influential in government and Germany was not genuinely democratic. Even theology students exerted much effort to make their voices heard. They emphasized the need to address the immorality of the West German state and the actions of the USA in the war against Vietnam in their church sermons (Busche, 2003; Frei, 2008; Kurlansky, 2005).

Implementing state emergency laws and the visit of Iranian Shah Reza Pahlavi to Germany escalated the violence during the '68 era in Germany. Students protested against the state visit of the Shah in Berlin, considering him representative of an oppressive government. Police killed Benno Ohnesorg during such a demonstration on June 2, 1967. Students organized large-scale protests against Springer Media Publishing in response to the incident. Due to perceived bias in the media on the murder, student leaders articulated their diminishing patience, leading to massive protests and street demonstrations (Frei, 2008: 114). Student leader Rudi Dutschke and SDS called for a sit-in across the country to shed light on the murder of Benno Ohnesorg. Their demands included the dismissal of those responsible for police intervention and the appropriation of media tycoon Axel Springer's media house. The assassination attempt on Rudi Dutschke on April 11, 1968, in Germany further exacerbated the charges against Springer Publishing. The demonstrators took over the Springer building in Munich with the slogans "Springer killer!" and "Springer Nazi!". In Hamburg, Esslingen, Hannover and Essen, thousands of students clashed with the police. During such confrontations, the demonstrators successfully impeded the distribution of Springer newspapers (Hadem, 2007: 14-15; Kurlansky, 2005: 215).

The "68ers' generation", as an accountability movement towards the Adenauer era, sparked a renewed historical consciousness in the socio-political development of Germany. This generation sought to address and confront the history of National Socialism, which the paternal generation had witnessed during and after the Second World War. In literature, novels based on official history or documents also reflect the changing perspectives on history. Analyzing the works of Uwe Timm, his novels such as "Hot Summer" (1974), "Rot" (2001), "Der Freund und der Fremde" (2005) and Freitisch (2011) delve into the student movements of 68 and can be described as a generational novel or a novel of the '68 period.

### **The parting of the 68ers generation to Berlin in the novel "Rot"**

Uwe Timm, a writer of contemporary German literature, is indeed considered a representative of the post-World War II generation. As a witness of the 1950s and an activist in the 1968 protests, Uwe Timm expresses his personal experiences of the transformative period of Germany in his literary work. The author's literary stuff primarily narrates the recent history of Germany, which bears all the historical burden of the post-war period and is undergoing the development of a new epoch. Timm states that his initial involvement in student movements as a representative of the '68 generation is steered by a desire to question authority and a deeper understanding of himself. Timm also emphasizes that it is typical for people to desire to change themselves and their relationships throughout their lives. Despite the authoritarian repression during student movements, the author candidly addresses the problems of the period. Timm's sensitivity to social issues led him to join the German Socialist Students' Union (SDS: Sozialistischer Deutscher Studentenbund) (Hielscher, 2007). The German Socialist Students Union, as an active participant in the events of 1968, possessed a profound understanding of the reasons and motivations behind the student protests of that era. Timm skilfully portrays what he witnessed as a member of the 68ers generation through the characters in the novel "Rot". Timm's other novels, "Hot Summer" (Heisser Sommer) and "Der Freund und der Fremde" (2005), also feature autobiographical elements related to the '68 period. His three novels "Johannisnacht" (1996), "Rot" (2001) and

"Halbschatten" (2008), are known as the Berlin Trio. These works of Uwe Timm are about Berlin and reveal Germany's recent past. According to Germer (2012), Timm's three novels, written in Berlin, show similar narratives. All three novels feature narrative characters who provide first-person information and are biographically based on author Timm.

Generally, the author's novels can be summarized under two main content headings. The first content heading encompasses the period in which Germany strives to recover and restructure itself after the war. The second content heading focuses on the 68 period, when American culture was dominant, and characterizes the reshaping of the country's social structure. The author embarked on his journey to the world of literature by publishing "Hot Summer" in 1974, drawing on the realistic and document-based understanding of literature prevalent in the 60s. The aim here is "to convey the facts through an understanding of literature, where literature serves as means of revealing the truth to the reader" (Franke, H.P.; Staehle U.; Ulrich G.; Wenzelburger D., 1983: 126).

Like his other works, the author uses this understanding of literature in his novel "Rot" by dealing with the main character's reckoning with his life in the '68 period. Timm is a realist writer who draws inspiration from actual life topics in his writings. The author addresses the historical memory of the reader by weaving together facts and historical events in the background of the work. In general, across his novels, including "Rot"; the author desires to make sense of a particular "moment" of history and transfer it to future generations. At this point, the past is seen as something that has been left behind and, in a sense, considered dead. In contrast, the narrated historical event continues to live in the present (Riceur, 2013: 244). Therefore, Timm carries and reshapes the historical process he lived through his novels as a witness of the '68 period to the present.

Literature is a tool that carries history, and history yields the memory of societies. The purpose of history is to collect and organize information about the past. Thus, the historian's task is to determine the historical facts objectively. Indeed, interpretations can be made based on these determinations, but they may not have the same freedom as literature, which can embrace fiction. A writer can create a scene in the reader's memory using his fictional creativity. In a sense, the author adds emotion and color to historical events. All the novel's characters revive historical facts by depicting historical events in the literature. Thus, a reminiscence and reckoning for the past occur in the reader's imagination. In this context, the author presents the relationship between reality and fictional history to the reader by placing the events in history in a fictional text and making sense of the past from today's point of view through his imagination. Uwe Timm, who witnessed the 68ers generation and played an active role in student actions, places the texture of history in his works with a modern perspective and reminds the reader of the past. At the same time, transferring Linde's forbidden love and revolutionary youth ideals to the present in the novel "Rot" is criticized as futile and criticized (www.faz.net, 2023).

In the novel "Rot" a panorama of recent German history is traditionally constructed through the story of people in their fifties who dream of and fight for a different democratic country (Steinert, 2001). The novel also uses appropriate autobiographical narrative tools to penetrate the consciousness of the 68 generations (Rüdenauer, 2001). Uwe Timm has employed similar techniques not only in his novel "Rot" but also in the novels "Hot Summer" which focuses on the 68ers generation and the student movements, and "Der Freund und der Fremde", a narrative depicting his friendship with the student leader Benno Ohnesorg with whom he struggled together during the '68 period. The novel "Rot" is a work that describes how the generation of '68 engages in a reckoning with itself years later. Additionally, it explores the societal and individual changes after the '68 period.



"Uwe Timm's *Rot* also focuses on life in the post-revolutionary period. Set in the space between life and death, at the very last moment before the protagonist Thomas Linde dies after he has been hit by a motor car, *Rot* is a novel about life and what makes it meaningful. As he lies dying, Thomas Linde, a former revolutionary who now serves as a eulogist at secular funerals, reflects on his life and its highs and lows, recounting his family history, his revolutionary participation, his friendships, loves, and professional achievements. *Rot* is thus a useful foil for Schneider's *Rebellion und Wahn* in further elucidating certain central motifs such as the place of the past in the present and the successes and failings of the revolution (Shortt, 2015, 69).

In his novels, Uwe Timm generally emphasizes the importance and reality of history in human life. The author places the historical facts, which form the novel's central theme, into the texture of his stories within a particular framework. In the background of his stories are experiences and memories that also contain the characteristics of his generation. Uwe Timm deals with the issues of confronting and coping with the past (*Vergangenheitsbewältigung*<sup>2</sup>) regarding the literature-history relationship by dealing with German Colonization, National Socialism and its aftermath in his works. Through the main character Linde in the novel, the historical events witnessed in the past are fictionalized, and the author reminds him of the reckoning of his generation. The characters in the work are conveyed to the reader from a historical point of view, and the characteristics of the period are examined from a realistic point of view. In the novel, amidst a backdrop of social, political, and historical reckoning, there exists the author's connection with the past, specifically his memories. As an individual who has experienced two distinct generations, the author possesses memories encompassing both the post-war period and the era of '68. Memory requires a certain kind of knowledge based on experiences. In this novel, the memories that the main character forgets and recalls are based on his internalized knowledge and experience. According to A. Assmann (2007), memories emerge through perceptions. Therefore, knowledge, experience, perception and reminiscence are essential components of memory. Memory plays a central role in perception and the formation of memories. It serves as the repository where knowledge and experiences are stored.

"(...) in the same way, memory requires an elaboration of information about the past, including traces of experience, within meaningful schemata. Autobiographical memories are an essential component of the self. Locke already suggested that losing personal memories amount to losing one's identity. (...) the function of which is to extract the meaningful and general information from the wealth of experienced detail. But for memories of the self, we think on the contrary that losing the details of experience is tantamount to losing the whole thing, as it were" (Boyer; Wertsch, 2009, 29-30).

Uwe Timm, a writer who lived/experienced the '68 period, endeavours to rekindle the forgotten experiences of that time within the reader. The author's internalized "memoirs" about the described periods are based on specific knowledge and expertise. The novel "Rot" addresses personal and collective memory in this context. Indeed, it is widely acknowledged that different groups and communities possess unique moments and experiences, and the collective memories of a group are passed on from one generation to the next within that social group (Connerton, 1992). Therefore, like other works of the author, "Rot" transfers the history of post-war Germany and the '68 period to the next generations. In the context of the interest in the past, it is argued that memory retention is facilitated by a commonality in interests and thoughts rather than relying solely on similarity or juxtaposition (Connerton, 1992:61).

The central theme of the novel "Rot" revolves around the author's realization of the ideals of his 68ers generation and self-accountability after the situation calmed down. In this particular work by the author, the character of Thomas Linde, who embodies the characteristics of the 1968 generation, serves as a

<sup>2</sup> The history cannot be changed. However, one can engage in a process of confronting or reconciling with it. The concept of dealing with the past, which has no counterpart in either English or French, is often used in Germany. Because this concept reveals the longing for the impossible (Schlink, 2012: 73).

vehicle to critically evaluate and remind the reader of the '68 period and its aftermath. The main character, Thomas Linde, is a jazz player and funeral orator. He has a forbidden love affair with light designer Iris, who is twenty-one years younger than him. Linde flashes back to that time and remembers her past while preparing his friend's funeral speech, with whom he protested together in 1968. The notes left behind by his friend Aschenberger play an essential role in the main character's confrontation with his past. In the novel, the explosive material that Aschenberger prepared to bomb the Berlin Victory Column is a significant motif representing the confrontation between the 68ers generation and the previous generation. It symbolizes the radical and aggressive methods employed by some members of the 68ers generation to challenge and disrupt the existing social and political structures (Rüdenauer, 2001).

The name of the novel "Rot" also depicts versatile motifs. It is paradoxical to speak of melancholy in this novel, as the color red often connotes rebellion and passion rather than causeless sadness or mourning. Red color also represents vitality, fertility, energy and revolution. (Stamova, 2018: 8) In this context, the author narrates in the novel the incident when Linde, while crossing a red light, was hit by a car. This event catalyzes reflecting on the time and experiences between life and death. After Linde was hit by a car, the sounds he heard on the street were inserted non-chronologically into the text. According to Weisz (2009), the novel "Rot" title symbolizes love, blood or rebellion. It can also mean the end of political events compared to the sunset time. The political resistance, individual acts of sabotage and heroic courage of Thomas Linde and his friend Aschenberger, as individuals of the 68 era generation, are symbolized with red color in the novel. Therefore, from the symbolization of the red color, it is realized that Aschenberger's death serves to begin of change in the main character. It changes Linde's relationship with his girlfriend Iris and his perspective on the past. The character of Iris is depicted both as a listener and a questioner in the novel. Linde enjoys narrating about his past, just as he enjoys Iris' conversation. Linde's growing interest in Iris is further heightened by her attentive and fond listening, mainly when she inquires about his past. This interest causes Linde to talk more about the past. On the other hand, the age difference between the two also reveals two different worlds or generational differences. Light designer Iris, twenty-one years younger than Linde, exudes a vibrant and lively personality that aligns perfectly with her namesake. As a representative of the new generation who did not live in the '68 period, she is interested in Linde's past experiences and narratives. Linde described the generation gap with her as, "Nein, sie hat sie sich anverwandelt, diese Prints der Ideen. Ich hingegen gehöre noch zu der Generation, die erst alles umständlich ganz lesen muss/No, she has transformed them, these prints of ideas. I, on the other hand, still belong to the generation that first has to read everything in its entirety" (Timm, 2001: 34).

With the characters Iris and Linde, the author not only wants to remind the reader of the generation gap but also to remind the reader of the youth of Germany's 1968 era. Through the character of Linde, a funeral orator, the novel underscores the inevitable nature of death and the burden of the past. In this novel, Timm consciously tries to remind the past of the '68 period using the motif of "red" and the character "Linde". To reflect the past, photographs, one of the vital memory objects, are described as virtual objects in the text. Thus, while preparing Aschenberger's funeral speech, the past photos that Linde found in his house point to the motif of fateful friendship that reflects the spirit of the 1968 era. In the context of the 68 student movement, exemplified by characters like Linde, Aschenberger, and their friends, the novel encapsulates the aspirations and ideals of the youth who strive to assert their identities and organize protests to critique the prevailing system.

"Und da erkannte ich ihn wieder, das Foto, gut dreißig Jahre alt, zeigt ihn, Aschenberger, nicht Lüders: Volles blondes Haar, schlank, schon damals wirkte er asketisch, er trägt auf dem Foto einen Vollbart, sieht aus wie Johannes der Täufer auf dem Fresko in Padua. Ich fand sogar ein Bild, das uns zusammen zeigt, wir stehen da, halten ein Plakat hoch. Spiegelbildlich steht darauf: Schluß mit dem Bombenterror in Vietnam. (...) Ein anderes Foto zeigt uns beim Verteilen einer Zeitung" (Timm, 2001: 68).

As indicated in the quote, the two photographs from the '68 era that influenced Thomas Linde remind him of the actions he and his friends organized at the university. In the example of Linde and Aschenberger, the motives of 68ers against the traditional education system are clear. In other words, the author offers a critical perspective on the actions that the 68ers generation could not accomplish in the past, examining them from the vantage point of the present tense within the text. One of this criticism's most critical fictional tools is the Berlin Victory Column, which Aschenberger wanted to blow up. The city of Berlin was chosen as the place of memory, and this column is the symbol of recent German history. The Victory Column (Siegessäule) was built between 1864-1873. This column was designed after the victory in the Second Schleswig War in 1864. Until the construction of the column was completed, victories were also achieved in the Prussian-Austrian (1866) and French (1870-71) Wars. Therefore, this monument is also attributed to those victories. In Hitler's period, the fourth ring was added to the memorial to commemorate the victory in the Battle of France. The Victory Column survived largely unscathed from air raids during the Second World War (Herbert, 2014). In the novel, Timm summarizes the official history through this historical motif. The package that Aschenberger left behind to explode the column indicates the confrontation and reckoning with the recent history. Aschenberger, who experienced the 1968 period and opposed the sociopolitical system of that time, sought to challenge and question the course of history by preparing the explosive substance. Thus, he may have wanted to express his anger and farewell to the events 68 by removing the Berlin Victory Column. The main character, Linde, has more dilemmas about the past after the death of his friend Aschenberger. Although the angel on the column represents a religious motif, it reminds us of war, death and history written in blood because of the events attributed to the column. The main character expresses his feelings about the Victory Column as follows;

"Die Siegessäule wird sehr fremd aussehen, in Weiß getaucht, ein gnadenloses Weiß, nichts Farbiges, ein Neonweiß, stell ich mir vor, das alles kalt zeigt, die eingelagerten, vergoldeten Kanonen, schattenlos, das ist wichtig, Schatten vertuschen. Und in die ausgeleuchteten Kannelüren werden schwarze Textstreifen projiziert. Ich habe die Textteile schon herausgesucht: Blut und Eisen. Wir Deutschen fürchten Gott und sonst nichts auf der Welt. Am deutschen Wesen soll die Welt genesen. Arbeit macht frei" (Timm, 2001: 423).

In this excerpt, the presence of this column, which symbolizes victories in wars, is described as a black mark and, in the background, criticizes political and military actions in German history. For example, the expression "Arbeit macht frei", which is expressed with a critical discourse in the novel, refers to the period of National Socialism (1933-1945). The slogan "Arbeit macht frei" (Work sets you free), put forward by Goebbels, Hitler's propaganda minister in 1933, expressed the lie that work will set people free. The Nazis wrote this slogan on the gates of the concentration camps and brutally used the Jews in these camps and killed them in gas chambers (Herbert, 2014). With this sentence in the novel, the author also emphasizes why the 68 generation is angry and questioning the parental generation. The youth of '68 in Germany vehemently rejected the attitudes of obedience, acceptance, non-questioning, and uncritical conformity exhibited by the previous generation who experienced World Wars I and II. The phrase "Ich habe die Textteile schon herausgesucht: Blut und Eisen" in the above quote reminds us of the German Chancellor Otto von Bismarck's period (1871-1890), which is again defined as another dark mark of German history. Bismarck gave a speech before the Budget Committee in the Prussian State

Assembly on the unification of the German lands in 1862. In the last part of this speech, he states that problems can no longer be solved by talking but only by "blood and iron" (Herbert, 2014). This speech is a discourse that demands war and orders the necessity of arming. The "blood and iron" policy aimed to achieve German unification and increase Germany's power and influence in Continental Europe through military means. Therefore, the political and military policies implemented in the period from the 19th century to the 20th century and their results are criticized through this quotation. Thus, the novel "Rot" is not only a reckoning but also a farewell to the issue of why the 68ers generation rejected the policies internalized by the previous generations and how they made their voices heard.

## Conclusion

In his novel, Uwe Timm utilizes documents, autobiographies, and fictionalization to depict the experiences of his generation during the student protests that defined the 1968 period. Like other countries such as France, the USA, Italy, Brazil, and England, student demonstrations in Germany were driven by sociopolitical issues. These protests were directed towards the state of emergency laws, criticism of Springer Media Publishing, demands for democracy, and opposition to the Vietnam War. The students of the '68 period expressed a collective desire for a society without class distinctions. Their shared goal was to challenge the existing social structure and take action against the undemocratic system. The novel encompasses various historical periods, socio-political contexts, and cultural codes interwoven into a fictional literary narrative. The 68 period is a prominent example, as it offers unique themes and motifs that provide an abundant source of fictionalization for the author. These motifs contribute depth to the subject matter discussed in the text and establish coherence in both content and form. Timm constructs these motifs, which are transmitted through autobiographical and collective memory, by combining them with his own life.

In the novel "Rot," the author highlights how history shapes human life and conveys historical and political motifs that serve as the focal point of the work. For example, historical and political events such as the protests against the Vietnam War, the death of the student leader Benno Ohnesorg, the assassination attempt on student leader Rudi Dutschke are important events of the collective memory. The author summarizes his period by fictionalizing these events.

These historical facts establish a connection between reality and fiction, prompting a recollection of the past. The author intends to fictionalize his experiences and observations within the framework of modern novel discourse, using everyday moments to depict the '68 period in Germany for the reader. As someone who lived through 68, Timm reflects his memories onto the characters of Linde and Aschenberger, conveying his historical responsibility to the reader. The novel, often referred to as a '68 novel or a Berlin novel, encapsulates the hopes and dreams of the 68ers generation through two characters: Thomas Linde, torn between memories of this era and his forbidden love for Iris, and Aschenberger, representing the shadow of a past internalized by the 68ers generation. By incorporating historical and autobiographical elements, Timm aestheticizes the '68 period in his novel, using the metaphor of light to illustrate the necessary shifts in thoughts and perceptions.

## References

- Assmann, A. (2007). *Geschichte im Gedächtnis*. München: Verlag C.H. Beck oHG.
- Bauß, G. (1977). *Die Studentenbewegung der sechziger Jahre in der Bundesrepublik und Westberlin*. Köln: Pahl-Rugenstein Verlag.
- Boyer, P., Wertsch, J. V. (2009). *Memory in Mind and Culture*. USA: Cambridge University Press.

- Busche, J. (2003). *Die 68er. Biographie einer Generation*. Berlin: Berliner Taschenbuch Verlag.
- Connerton, P. (1992). *How Societies Remember*. USA: Cambridge University Press.
- Franke, H.P.; Staehle U.; Ulrich G.; Wenzelburger D. (1983). *Geschichte der deutschen Literatur von 1945 bis zur Gegenwart*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Frei, N. (2008). *1968. Jugendrevolte und Globaler Protest*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Germer, K. (2012). *Mythologisierung deutscher Geschichte. Uwe Timms narrative Asthetik*. Göttingen: V&R Unipress.
- Hadem, M. (2007). *Die 68er Bewegung: Eine politisch historische Auseinandersetzung*. München: GRIN Verlag.
- Herbert, U. (2014). *Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert*. München: Verlag C. H. Beck.
- Hielscher, M. (2007). *Uwe Timm*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/belletristik/uwe-timm-rot-die-gans-in-der-revolte-142052.html> (date of access: 12.04.2023).
- Kurlansky, M. (2005). *1968: The Year that Rocked The World*. New York: Random House Publishing Group.
- Ricceur, P. (2013). *Zaman ve Anlatı: Dört Anlatılan (öykülenen zaman)*. Cev.: Umut Öksüzan, Atakan Altınörs. Istanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Rüdenauer, U. (2001). *Der alte Schwung ist hin. Uwe Timm beschäftigt sich in "Rot" einmal wieder mit der 68er-Generation*. <https://literaturkritik.de/id/4286> (date of access: 11.03.2023).
- Schlink, B. (2012). *Geçmişe İlişkin Suç ve Bugünkü Hukuk*. Haz. Cemal Bali Akal. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Shortt, L. (2015). *German Narratives of Belonging Writing Generation and Place in the Twenty-First Century*. USA: Modern Humanities Research Association and Routledge.
- Stamova, D. K. (2018). *Melancholie in Uwe Timms Romanen Rot und Morenga*. USA: PhD. Dissertation, Washington University in St. Louis.
- Steinert, H. (2001). *Ach, Iris, Ich Weiß Zu Viel Uwe Timm Denkt Über Rot Nach*. <https://www.welt.de/print-welt/article482416/Ach-Iris-ich-weiss-zu-viel-Uwe-Timm-denkt-ueber-Rot-nach.html> (date of access: 28.04.2023).
- Timm, U. (2001). *Rot*. Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch.
- Weisz, S. (2009). *Die 68er- Revolte im Werk von Uwe Timm*. Marburg: Tectum Verlag.

## 57. Abbâsî dönemi mucûn şairlerinden Ebû Nuvâs ve hamriyyât (şarap) şiirlerinde tekrar

Recep ÇINKILIÇ<sup>1</sup>

**APA:** Çinkılıç, R. (2023). Abbâsî dönemi mucûn şairlerinden Ebû Nuvâs ve hamriyyât (şarap) şiirlerinde tekrar *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 994-1014. DOI: 10.29000/rumelide.1316239.

### Öz

Bu çalışmada Abbâsî dönemi mucûn şairlerinden Ebû Nuvâs'ın (146-198/763-814) divanındaki hamriyyât (şarap) şiirleri incelenerek bu şiirlerde geçen tekrarlara ilişkin örnekler sunulmuştur. Bu araştırmada Ebû Nuvâs ve divanının seçilmiş olmasının sebebi onun hamriyyât şiirlerinde dikkat çekecek düzeyde tekrar sanatının mevcut olmasındandır. İncelememizde teorik çalışmalardaki tanımlayıcı araştırma yöntemi ile uygulamalı çalışmalardaki analitik inceleme teknikleri esas alınmıştır. Araştırmamız neticesinde Muhammed Enîs Mehrât'ın tahkikini yaptığı Dâru Mehrât Li'l-'Ulûm Yayinevi'nin Hıms (2009) baskısı ile Ahmed Abdulmecîd el-Gazâlî'nin tahkikini yaptığı Matbaatu Mısır Yayinevi'nin Kâhire (1953) baskısının çok iyi bir şekilde tahkik edilmiş nüshalar olduğunu tespit ettik. Her iki baskı da iyi olmakla birlikte hamriyyât şiirleri içerisinde tekrar sanatı için delil olarak getirdiğimiz beyitlerin teyidi hususunda birkaç yerde Dâru Mehrât baskısını, bunun dışındaki yerlerde ise Matbaatu Mısır baskısını tercih ettik. Çalışmamızda Ebû Nuvâs'ın yaşamış olduğu Abbâsî döneminin tarihî, sosyal ve kültürel arka plâmı hakkında kısa bir kesit sunularak tekrar kavramı ve çeşitleri üzerinde durulmuş, şairin hayatı, edebî kişiliği ve hamriyyât şiirlerinin özellikleri hakkında bilgi verilerek bu şiirlerde geçen harf, kelime ve cümle tekrarlarına ilişkin örnek beyitler sunulmuş, ayrıca bu tekrarların gerekçeleri ve üslûp özellikleri açıklanmıştır. Bu çalışma neticesinde, Ebû Nuvâs'ın Arap edebiyatındaki klasik şiirin nazım şeklinde yaptığı yenilikler dolayısıyla yenilikçi şairlerin lideri olarak kabul edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ebû Nuvâs'ın divanında harflerin, kelimelerin ve cümlelerin tekrarı olmak üzere tekrar sanatını üç değişik şekilde kullandığı tespit edilmiştir. Tekrarın estetiği, şairin söylemek istediği anlamın pekiştirilmesi, tekrar edilen şeyden keyif alma veya muhatabın azarlanması şeklinde ortaya çıkmıştır. Ebû Nuvâs'ın hamriyyâtında şarabın vasıflarını büyük bir keyifle zikrettiği ve şarabı kötileyenlere ağır bir dille karşılık verdiği görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Arap dili ve edebiyatı, Ebû Nuvâs, hamriyyât, şarap şiirleri, tekrar.

## Abu Nuwâs, one of the obscenity poets of the Abbasid period, and repetition in his khamriyyat (wine) poems.

### Abstract

This study examines the khamriyyat (wine) poems in the divan of Abu Nuwas (146-198/763-814), one of the obscene poets of the Abbasid period, and presents examples of the repetitions in these poems. The reason for choosing Abu Nuwas and his divan for this study that there is a remarkable level of repetition in his khamriyyat poems. This study is based on the descriptive research method in

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Arapça Mütercim ve Tercümanlık ABD, , (Kırıkkale, Türkiye), recep02013@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3530-4293 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.04.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316239]

theoretical studies and analytical examination techniques in practical studies. As a result of our research, we found that the Daru Mehrat Li'l-'Ulum Publishing House's Homs (2009) edition, edited by Muhammed Enis Mehrat, and the Cairo (1953) edition of the Matbaatu Misr Publishing House, edited by Ahmed Abdulmecid Al-Ghazali, were both well-researched copies. Although both editions were good, we preferred the Daru Mehrat edition for some of the lines we used as evidence for repetition art, and the Matbaatu Misr edition for other lines. This study provides a brief overview of the historical, social, and cultural background of the Abbasid period in which Abu Nuwas lived, focusing on the concept and types of repetition. Information is also provided on the poet's life, literary personality, and the characteristics of his khamriyyat poems. Sample verses are presented that illustrate the repetition of letters, words, and sentences, and the reasons and stylistic features of these repetitions are explained. As a result of this study, it was concluded that Abu Nuwas is considered a leader among innovative poets for his innovations in the classical form of Arabic poetry. It has been found that Abu Nuwas uses the art of repetition in three different ways in his divan, namely repetition of letters, words, and sentences. The aesthetics of repetition appear in the form of reinforcing the meaning that the poet wants to convey, taking pleasure in the repeated thing, or reprimanding the addressee. It has been observed that Abu Nuwas mentions the qualities of wine with great pleasure in his ħamriyyât and responds with harsh language to those who criticize wine.

**Keywords:** Arabic language and literature, Abu Nuwas, khamriyyat, wine poems, repetition.

## Giriş

Arap şairler Câhiliye döneminden itibaren şiirlerinde şarap temasını sıkça işlemişler ve şarabı tasvir ederek onu değişik isimlerle isimlendirmişlerdir. Başlangıçta kasidelerin içerisinde bir bölüm olarak yer alan şarap temasının işlendiği şiirler zamanla müstakil bir tür haline gelerek “ħamriyyât” adı ile anılmaya başlamıştır. Tarafe b. el-'Abd el-Bekrî (öl. 564 [?]), 'Adî b. Zeyd (ö. yk. 600), el-Munehhel el-Yeşkurî (ö. yk. 603) ve el-A'şâ (ö. 7/629 [?]) şiirlerinde şarap temasına en fazla yer veren Câhiliye dönemi şairleri arasında yer alır. İmru' u'l-Kays b. Hucr el-Kindî (ö. yk. 540), 'Antere b. Şeddâd el-'Absî (ö. 614 [?]) ve Lebîd b. Rabî'a (ö. 660 [?]) gibi mu'allaka şairlerinin divanlarında da şarap temasının işlendiği şiirler yer almaktadır. Peygamber şairi olarak bilinen Hassân b. Sâbit (ö. 60/680 [?]) Müslüman olmadan önce söylediği şiirlerde şarap tasvirine yer vermiştir. Emevî halifelerinden el-Velîd b. Yezîd (ö. 126/744) şarap temasını ele alan Abbâsî dönemi şairlerinin öncüsü olup Ebû Nuvâs'ın üzerinde büyük etkisi vardır. Abbâsî döneminin en önemli şairleri arasında yer alan Ebû Nuvâs Arap şiirindeki ħamriyyât sanatının en önemli temsilcisidir. (Toprak, 2000, s. 169-173; Ayyıldız, 2020, s. 148-156)

Abbâsî dönemi, Emevî Devleti'nin yıkılış tarihi olan 132/750 senesi ile başlar ve 656/1258 yılında Bağdat'ın işgal edilmesiyle son bulur. Bazı edebiyat tarihçileri Abbâsî dönemini üç bölüme ayırırken bazıları ise ikiye ayırırlar. Birinci Abbâsî dönemi yaklaşık yüz yıl kadar sürerken ikinci Abbâsî dönemi Buveyhîler'in Bağdat'ı ele geçirdikleri tarih olan 334/945 yılına kadar devam eder. (Dayf, 2003, s. 14.)

Abbâsî halifeleri sırasıyla Ebû'l-Abbâs es-Seffâh, Ebû Ca'fer el-Mansûr, Muhammed el-Mehdî, Mûsâ el-Hâdî, Hârûnürreşîd, el-Emîn, el-Me'mûn, el-Mu'tasım-Billâh ve birinci Abbâsî döneminin kendisiyle sonlandığı el-Vâsik-Billâh'tır. Abbâsî döneminin başlarında siyasî hayat çalkantılı geçmiş, Nusayrîler, (Arap kökenli alevîler) amca çocukları olan Abbâsîler'e karşı gizli ve açık bir şekilde direnirken, Hâricîler zayıflamıştır. (Yıldız, 1988, c. 1, s. 31-38.)

Abbâsî dönemi, çeşitli kültürlerle olan açılımla öne çıkmıştır. “Abbâsî Devleti doğuda Çin ve orta Hindistan sınırlarından batıda Atlas Okyanusu'na, güneyde Hint Okyanusu ve Sudan'dan kuzeyde Türkler, Hazarlar, Rumlar ve Slavlar'a kadar uzanıyordu. Abbâsî Devleti Horasan, Mâverâünnehir, İran, Irak, Arap Yarımadası, Şam, Mısır ve Fas gibi çok sayıda devleti kapsamaktaydı.” (Dayf, 2004, s. 89.) Abbâsî Arapları coğrafi konumları itibarıyla Farmlar, Hintliler ve Kıptiler gibi Arap olmayanlarla kaynaştılar. (Dayf, 2004, s. 89.) Bu dönemde bu topraklar üzerinde farklı ırk, dil ve kültürlerden insanların bir arada yaşamaları ile birlikte sosyal ve kültürel yaşamda önemli değişiklikler ortaya çıkmıştır. Arapların Arap olmayanlarla evlenmeleri, yabancı âdet, gelenek ve göreneklerin Araplar tarafından taklit edilmesi, yabancı kültürlerin yayılması için çalışan medreselerin varlığı, tercüme faaliyetleri ve yabancıların Araplaşması gibi etkenler dolayısıyla mevcut Arap kültürü ile yabancı kültürler kaynaşmış ve bu karışım neticesinde âdeti yeni bir kültür ortaya çıkmıştır. (Demirayak, 1998, s. 5-11.)

Bu dönemde sosyal hayat gelişmiş, zenginlik, bolluk, lüks yaşam artmış, köle ve cariyelerin sayısı oldukça yükselmişti. Bir taraftan bilim ve sanatta büyük bir ilerleme kaydedilirken diğer taraftan köle ve cariyelerin sayısının fazla olması eğlence düşkünlüğü, içki tüketimi ve mucûn'un artmasına katkı sağlamıştı. (Dayf, 2004, s. 65-74.)

Toplumsal yaşamın âdeti bir parçası hâline gelen ciddiyetsizlik, eğlence düşkünlüğü, müstehcenlik ve ahlâksızlık Câhiliye döneminden itibaren şiire de yansımış, özellikle Abbâsî döneminin ilk yüzyılından itibaren müstehcenliği konu alan şiirler çoğalmaya başlamıştır. Arap dil bilginleri “mucûn” kelimesini “*insanın yapmış olduğu ahlâksızlığa, şerefsizliğe veya herhangi bir şeye pek fazla aldırış etmemesi, utanç ve hayâ duymaması*” şeklinde tanımlamışlardır. Bu bağlamda ciddiyetsizliği, müstehcenliği ve ahlâksızlığı konu alan şiirler mucûn şiiri olarak nitelendirilmiştir. (Çınar, 2015, s. 18-20.)

Abbâsî ihtilâli ile birlikte Fars unsurunun, Arap unsuruna karşı galip gelmesi sebebiyle Arapları hor gören Şuûbiyye<sup>2</sup> akımı belirdi. (Ferruh, 1981, s. 33-39.) Şuûbiyye ile birlikte zındıklık ortaya çıktı. Eski İran ailelerinden gelen zındıklar nur ve zulmet ilahlarına inanıp Allah'a ve ahiret gününe inanmayan kimseler olarak bilinmektedir. Bu kişilerin asıl amacı Fars dinî düşünce ve geleneklerini yeniden canlandırmaktı. Zındıklar çeşitli baskılarla karşılaşınca inançlarını gizleyerek Müslüman gibi görünmeye başladılar. Zındıkların bu tutumu Halife el-Mehdî'nin onları takip etmek ve yargılamak için “Dîvânü'z-zenâdîka” adlı bir divan kurmasına neden oldu. Bu divana “sâhibü'z-zenâdîka” adında bir görevli tayin eden halife, zındık kişiler hakkında soruşturmalar yaptırarak yapılan yargılamalar sonucunda bunlardan suçlu bulunanları hapis veya ölüm cezası ile cezalandırdı. (Öz, 2013, c. 44, s. 390.)

Abbâsîlerin farklı kültürlerle kaynaşması bu dönemde iki eğilimin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bunlardan birisi eğlenceye, zevkusefaya dalan eğilim ve diğeri de dünya zevklerinden uzaklaşan züht eğilimi olmuştur. İstedikleri her şeye çok rahat ve kolay bir şekilde ulaşabildikleri için ağgözlülük ve savurganlık içinde mal ve dünyevî zevklerin peşinden koşan eğlence düşkünü insanlar arasında şiddetli bir doyumsuzluk duygusu ortaya çıkmaya başladı. Yoğun bir şekilde doyumsuzluk hissi yaşayan bu insanlar bu durum sonucunda kendilerini sorgulamaya başladılar. Önlerinde iki seçenek vardı: Ya ahlâkî değerleri umursamaksızın dünyadan keyif almaya devam ederek eğlence peşinde koşmak ya da nefsi arzularını bir kenara bırakarak dünyadan el etek çekip züht yaşamını tercih etmek. (Ebû Nuwâs, 1953, s. 9) Bu iki eğilim arasında gidip gelen belki de en önemli isim Ebû Nuwâs idi.

<sup>2</sup> “Şuûbiyye: İslâm'ı kabul eden Fars, Türk ve Berberî gibi milletlerin Araplar'dan üstün olduğunu savunan milliyetçilik akımı.” (Apak, 2010, c. 39, s. 244.)



## 1. Ebû Nuvâs'ın hayatı ve edebî kişiliği

Şair Ebû Nuvâs'ın (146-198/763-814) tam adı şu şekildedir: Ebû Nuvâs el-Hasen b. Hânî' b. Abdilevvel b. Sabah el-Hakemî. Doğum ve ölüm tarihi çelişkili olup doğum tarihi hakkında h. 130, 136, 141, 145, 146 rivayetleri, ölüm tarihi hakkında ise h. 195, 196 ve 198 rivayetleri mevcuttur. İlk Abbâsî dönemi şairleri arasında yer alan Ebû Nuvâs İran'daki Hûzistân eyaletine bağlı Ahvâz'da doğdu. (ez-Ziriklî, 2002, c. 2, s. 225.) Ebû Nuvâs'ın annesi Cullebân, Ahvâz'da yaşamaktaydı. Babası Hânî' ise Şam ehlinde ve Mervân b. Muhammed'in askerlerindendi. (İbn Asâkir, 1995, c. 13, s. 464.) Ebû Nuvâs iki yaşındayken annesi ile birlikte Basra'ya giderek orada yaşamaya başladı. (el-Fâhûrî, 2005, s. 692.) Altı yaşındayken babası Hânî' 'in ölmesi üzerine annesinin himayesinde büyüdü ve ondan Farsça öğrendi. Bağdat'a giderek orada bazı Abbâsî halifelerini öven şiirler yazdı. (Karaarslan, 1994, c. 10, s. 205, 206.) Şam'a, oradan da Mısır'a gitti ve Mısır Emîr'i Hasîb'i övdü. Bağdat'a tekrar dönen şair ömrünün sonuna kadar orada kaldı. İmam Şâfiî'nin (ö. 204/820) kendisi hakkında "Eğer Ebû Nuvâs'ın mucûnu olmasaydı ondan ilim öğrenirdim." şeklinde bir ifade bulunması onun ilmî yönünün ne kadar güçlü olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca şairin kendisi hakkında söylemiş olduğu "Altmış Arap kadından şiir rivayet edene kadar şiir söylemedim." ifadesi de şairliğinin temelini ne kadar sağlam olduğunu göstermektedir. (ez-Ziriklî, 2002, c. 2, s. 225.)

Ebû Nuvâs fakir bir şekilde büyüdü. Babası öldükten sonra annesi onu yanında çalışmak üzere bir aktara teslim etti. Ebû Nuvâs'ın annesi evini eğlence arkadaşlarının düşüp kalktığı bir mekân hâline getirdiği için oğlu ile çok fazla ilgilenmemişti. Bu olumsuzluklara rağmen Yakûb el-Hadramî'den (ö. 205/821) ders alan Ebû Nuvâs onun yanında Kur'an-ı Kerim'i ve bazı şiirleri ezberledi. Annesinin kötü davranışları hakkındaki söylentilerin Basra'da yayılmaya başlaması üzerine annesi kendisi hakkındaki söylentilerin önüne geçmek için ilişkisi olduğu söylenen adamla evlendi. Annesinin bu davranışları Ebû Nuvâs'ı çok üzdü ve Basra'dan ayrılmayı düşündü. Ebû Nuvâs, mucûn şairlerin en ünlüsü olan Kûfeli Vâlibe b. el-Hubâb'ın (ö. 786) şiirlerini hayranlık derecesinde beğeniyordu. Bir keresinde Vâlibe Basra'ya gitmiş ve Ebû Nuvâs'ın çalıştığı aktar dükkânında onu görerek onun gençliğinden ve yakışıklılığından çok etkilenmişti. Vâlibe'nin kendisi ile Kûfe'ye gitmesi önerisine sıcak bakan Ebû Nuvâs annesinin gayri ahlâkî davranışları dolayısıyla bir süre soluklanmak ve annesi hakkındaki söylentilerden uzaklaşmak için Vâlibe ile birlikte Kûfe'ye gitti. Ebû Nuvâs, Vâlibe b. el-Hubâb'ın arkadaş grubu ile kaynaştı ve edepsiz yaşamlarıyla tanındılar. Vâlibe b. el-Hubâb öldükten sonra Halef el-Ahmer (ö. 180/796 [?]) Ebû Nuvâs'ın hocası oldu. Halef el-Ahmer, Ebû Nuvâs'a eşsiz bir şair olması için bin beyit ezberlemesini ve unutmamasını emretti. Ebû Nuvâs da hocasının dediğini yaptı. Ebû Nuvâs'ın şiiri geleneksel ile modern, mucûn ile züht arasındaydı. (Ebû Nuvâs, 2009, s. 6-19.) Ebû Nuvâs'ın divanını inceleyen, oradaki konu çeşitliliğini hemen fark eder. Şarabı konu alan şiirler olarak bilinen "hamriyyât" ise onun divanında öne çıkan temalar arasında yer almaktadır. Şiirlerinde gazel, hiciv, mersiye, züht ve tardiyyât (av şiirleri) dikkat çekmektedir. Ebû Nuvâs'ı diğer şairlerden ayıran ve zirveye taşıyan onun hamriyyât şiirleri olmuştur:

"Döneminin ve kendisinden sonra gelen şairlerin arasında onu eşsiz kılan hamriyyât şiirleridir. Ebû Nuvâs'ı diğer şairlerden ayıran ve eşsiz kılan özelliği şiirlerinin diğer şairlerin şiirlerinden daha iyi olmasından değil, şarap konusunda diğer şairlerden daha iyi şiirlerinin olmasından kaynaklanmaktadır. Hayatını, şarabı terennüm ederek ve överek geçirdi... Son günlerine kadar şarabı terennüm etmeyi bırakmadı. Tutkusu hâline gelen ve içmek için yaşadığı, hayatının imtihanı olan şarabı çok farklı nitelik ve özelliklerle tasvir etti." (Ebû Nuvâs, 1953, s. ۴)<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Arap şiirinde şarap ve şarap ile ilgili terimler hakkında ayrıntılı bilgi için bk. M. Faruk Toprak. (2000). "Arap Şiirinde Adı Geçen Şarap Adları ve Bazı Hamriyyât Terimleri". *EKEV Akademi Dergisi*, 2/3, 169-194; Abdussamed Yeşildağ. (2017). "el-Ĥamru Fî-Ş-Şi'ri'l-'Arabî/Arap Şiirinde Şarap". *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 281-316.

Ebû Nuvâs'ın kadınlar hakkında gazellerinin daha az, "el-gazel bi'l-muzekker" adı verilen ve erkeklere hitaben yazılan aşk şiirlerinin daha çok olduğu görülür. Şairin divanının muhakkiki Ahmed 'Abdulmecîd el-Gazâlî, bu düşünceye muhalif olarak Ebû Nuvâs'ın Cenân isimli bir kadını saf bir sevgiyle sevdiğini ve Cenân'dan bahsettiği tutkulu şiirler yazdığını fakat Cenân'ın ondan uzak durduğunu ve Ebû Nuvâs'ın da erkekleri sevip kadınlardan nefret ettiğini ve erkeklere hitaben aşk şiirleri yazdığını aktarmaktadır. (Ebû Nuvâs, 1953, s. ٤٠) el-Gazâlî'ye göre ömrünün büyük bir kısmını şarap şiirleri söyleyerek geçiren şair Ebû Nuvâs'ın son zamanlarında yöneldiği "züht şiiri ise zevküsefada zamanını boşa harcayanların daha sonra hesap gününde kendilerini kurtarmak için af dilemeye yöneldiklerindeki tedirginliklerinin bir görüntüsünden ibarettir". (Ebû Nuvâs, 1953, s. ٤١) Şairin hayatının büyük bir kısmını şarap içerek ve dünya zevklerine dalarak geçirdikten sonra ömrünün sonunda müsriflik yaptığı şeylerden uzak durduğu ve zühte yöneldiği dikkat çekmektedir.

Ebû Nuvâs'ın şiirlerinde gelenekçi ve yenilikçi tutum olmak üzere iki zıt tutumu izlediği görülmektedir. Kasidelerinin bir bölümünde -ki bunlar medih ve mersiye konulu kasidelerdir- sanki klasik şairlerden biriymiş gibi onların izinden giderek yöntemlerini takip etmiş ve klasik şiir üslûbuna uygun şiirler nazmetmiş, buna mukabil şarap ve av şiirlerini konu alan hamriyyât ve tardiyyât şiirlerinde ise yeniliğe başvurarak eski yöntemleri tamamen inkâr etmiş, klasik şairlerle alay ederek onları ağır bir dille eleştirmiş, hatta o şairlerin üslûbunu ortadan kaldırmak için çabalamıştır. Bunun birçok örneğini çeşitli şiirlerinde görmek mümkündür. (el-Makdisî, 1989, s. 114.) Ebû Nuvâs'ın yenilikçi üslûbunun göstergelerinden biri de divanının Arap edebiyatı tarihinde konu endeksli tasnifin yapıldığı ilk şiir divanı olma özelliğini taşımasıdır. (Uz, 2022, s. 350, 351.) Goldziher'e göre şiirin bütün türlerinde mükemmel örnekler veren Ebû Nuvâs, sadece dil ve aruz yönüyle klasik şiir geleneklerini takip etmiş olup her yönüyle modern bir şairdir. (Goldziher, 1993, s. 86.)

## 2. Ebû Nuvâs'ın hamriyyât şiirleri

Ebû Nuvâs'ın divanının pek çok ravisi vardır:

"İbnu'n-Nedîm el-Fihrist isimli eserinde Ebû Nuvâs'ın şiirinin on bir rivayetinden söz etmiştir. Ancak elimizde beş rivayetten başkası bulunmamaktadır. İbnu'n-Nedîm onlardan üçünü zikretmiştir. En önemli iki rivayet Ebû Bekir es-Sûlî<sup>4</sup> ve Hamza el-İsfahânî'nin rivayetleridir." (Ebû Nuvâs, 2009, s. 43.)

Ebû Nuvâs'ın şiirlerinden 13.000'in üzerinde beyit toplanmıştır, (Ebû Nuvâs, 2009, s. 43.) ancak Ebû Bekir es-Sûlî bu beyitlerden yaklaşık 3800'ünü zikretmiştir. es-Sûlî'nin rivayetine göre Ebû Nuvâs'ın divanındaki 660 beyit hamriyyât ile ilgilidir. Dolayısıyla Ebû Nuvâs'ın divanının beşte birini hamriyyât oluşturmaktadır.

Ebû Nuvâs İranlı çamaşırcı bir kadının oğlu olmasına rağmen Araplar arasında çok uzun bir süre yaşayarak kazanılabilecek düzeyde Arapça bilgi birikimine sahipti. Dilin bütün inceliklerine hâkim olması dolayısıyla edebî sanatları ustalıkla kullanmıştır. (Brockelmann, 1964, s. 108.) Arap dili ve klasik şiir üzerine yaptığı uzun çalışmalarla geliştirdiği benzersiz şiir melekelerine sahip olduğu için şiirde çağının harikalarından biri olarak kabul edilir. Bu nedenle onun şiiri iki yönden değerlendirilmektedir. Birincisi klasik Arap şiirinin yerleşik geleneklerini koruyan bir yön ki, bu da medih, mersiye ve urcûze<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Ebû Bekir es-Sûlî (ö. 335/946) : Türk asıllı tarihçi, edip ve şair. (Özaydın, 2009, c. 37, s. 492.)

<sup>5</sup> Urcûze: Genelde ani ilhamların ve doğaçlama ifadelerin ürünü olan, Cahiliye şairlerinin çok kullandıkları bir nazım türü olan recezlerin I./VII. yüzyıldan sonra dâhilî bir plâna sahip kaside gibi uzun şiirler hâlinde nazmedilen şekli. (Topuzoğlu, 2007, c. 34, s. 509.)

gibi türlerde kendini göstermektedir. Diğeri de gerek mana gerekse lafızda geniş kapsamlı bir yenilenmenin olduğu yöndür ki, hiciv, gazel ve şarap şiirlerinde bunun örneklerini görmek mümkündür.

Klasik Arap şiirindeki hamriyye türüne bakıldığında Ebû Nuvâs'ın gerek sayı gerekse bu türe getirdiği yenilikler ve sanatlar ile geliştirdiği üslûp bakımından bu alanda en önde gelen bir şair olduğu görülür. Şair bu alanda çok büyük bir ilerleme kaydetmiştir. Öyle ki hamriyyât, şairin verimli, aklı ve eşsiz tasvir yeteneklerini kullandığı, teşbih ve istiare gibi sanatlarla desteklenen, kendi başına nesnel bir yapısı olan müstakil bir sanat hâline gelmiştir. Şair Ebû Nuvâs şarabın yanı sıra, kadehlerinden, fıçılardan, yıllanmasından, tadından, kokusundan ve şarap meclislerinden söz etmeye başlamış, şaraba olan sevgisini ve aşkını onu değişik şekillerde tasvir ederek dile getirmiştir. Bu hususta edepsizlik ve açıkça günah işlemeyi terennüm eder bir hâl gelen şair, daha da ileri giderek yaşamı sadece meyhanelerde ve cariyelerin evlerinde içki içerek eğlenmek ve edepsiz bir yaşam sürmek olarak görmeye başlamıştır. Hatta klasik şiirde yer alan sevgilinin izlerinin bulunduğu kalıntıları tasvir etmek yerine şarkı söylemeyi, dans etmeyi ve şarabı tasvir etmeye bile çağrıda bulunmuştur.

### 3. Kelime ve terim olarak tekrar kavramı

#### 3.1. Kelime olarak “tekrar”

“Tekrar” kelimesi Lisânu'l-‘Arab'da şu şekilde geçmektedir:

“*تَكَرَّرَ* mazi fiilinin muzârîsi *يُكِّرُ* olup mastarı *كَّرًا* - *كُرُورًا* ve *تَكَرَّرًا* şeklinde üç değişik şekilde gelir. Geri dönmek, tekrarlamak, hücum etmek, düşmana saldırmak anlamları vardır. (İbn Manzûr, c. 5, s. 135, 136.)

#### 3.2. Terim olarak “tekrar”

Terim olarak “tekrar” kelimesi değişik şekillerde tanımlanmıştır:

el-Curcânî'ye (ö. 816/1413) göre tekrar: “*Bir şeyin bir kez daha ifade edilmesinden ibarettir.*” (el-Curcânî, 2003, s. 69.) Tekrar kelimesi hakkında Mu‘cemu'l-Luğati'l-‘Arabîyyeti'l-Mu‘âşırâ'da “Tekrar, sanat eserinin farklı yerlerinde benzer unsurları bir araya getirmektir. Tüm biçimleriyle ritmin temelidir. Onu şiirde kafiye teorisinin temeli olarak gördüğümüz gibi müzikte de görürüz.” (‘Umar, 2008, c. 3, s. 1919.) ifadeleri yer almaktadır.

Tekrar, aynı şekilde “konuşan kişinin, betimleme, övgü, yergi, tehdit ve korkutmayı pekiştirmek için bir kelimeyi tekrar etmesidir.” (İbn Ebi'l-İsba‘ el-Mısrî, t.y., 2/375.) şeklinde de tanımlanmıştır.

Ahmed Ali Muhammed de tekrar hakkında “Edebî metinlerde tekrar, çoğu durumda, bazen bir kurala bağlı dilsel bir kalıp hâline gelirken, bazen de kuraldan saparak, üslûp özelliği ve edebî üslûbun ayırt edici özelliğine dokunmaya yardımcı olan bir işaret hâline gelir.” ifadelerini kullanmıştır. (Muhammed, 2010, s. 35.)

Klasik eser sahibi bazı Arap yazarlar tekrar için birtakım şartlar ortaya koymuşlardır. Örneğin İbn Reşîk el-Kayrevânî (ö. 456/1064) bu hususta şu ifadeleri dile getirmiştir:

“Tekrarın uygun olduğu ve çirkin olduğu durumlar vardır. Tekrarların çoğu anlamsız sözcüklerde gerçekleşir, kelimeler olmadan anlamlarda tekrar daha azdır. Eğer kelime ve anlamın hepsi tekrarlanırsa, o zaman bu hayal kırıklığının ta kendisidir. Şairin kasidenin nesib adı verilen giriş

kısımında veya tegazzül bölümünde özlem veya beğeni dışında bir ismi tekrarlamaması gerekir.” (İbn Reşîk el-Kayrevânî el-Ezdî, 1981, 2/73, 74.)

İbn Reşîk’in bu görüşüne katılmadığımızı belirtmek isteriz. Tekrarın güzel olduğunu ya da olmadığını belirleyen bağlamdır. İbn Reşîk’in “kasidenin nesîb veya tegazzül bölümünde özlem veya beğeni dışında bir ismi tekrarlamaması gerekir” şeklinde bir ismin tekrarı için şart koştuğu özlem veya beğeni durumu bazı şiiirler için uygun olup bazıları içinse uygun değildir.

#### 4. Ebû Nuvâs’ın Һamriyyât şiiirlerinde tekrar

Ebû Nuvâs’ın divanı incelendiğinde onun kullandığı bazı harflerde, fiillerde ve cümlelerde yapmış olduğu tekrarlar açıkça fark edilecektir. Ebû Nuvâs’ın divanını detaylı bir şekilde incelememiz neticesinde Һamriyyât’ında özellikle tekrar sanatı dikkatimizi çekti. Bu çalışmamızda belirli bir tekrar türünü ele almış bulunmaktayız. Ebû Nuvâs’ın divanındaki tekrar çeşitlerini incelerken aşağıda belirtildiği şekilde sınıflandırmamızı yapıp örnekler sunduk.

Bu çalışmamızda üç tekrar türü üzerinde durulmuştur. Bunlar: Harflerin tekrarı, kelimelerin tekrarı ve cümlelerin tekrarıdır. Uygulama sırasında her biri için örnekler verilecektir. Harflerin tekrarı ile ilk olarak kelimeleri oluşturan hece harfleri olan Hurûfu’l-Mebânî’nin<sup>6</sup> tekrarı; ikinci olarak da anlamları cümle içerisinde ortaya çıkan harfler olan Hurûfu’l-Me’ânî’nin tekrarı kastedilmektedir. Kelimelerin tekrarı ile örneğin şarap ile ilgili kelimeler gibi, belirli bir kelimenin tekrarı kastedilmektedir. Cümlelerin tekrarı ile “Ey kınayan kişi!” gibi belli bir ifadenin tekrarı kastedilmektedir.

Ebû Nuvâs şaraba karşı aşırı düşkünlüğü ile meşhur olmuştur. Şarabı tanımlamış, meyhanelerden ve onu içenlerden başlayıp, içeni aşırı mutlu etmesinden kişinin başına gelen dertleri unutturmasına kadar şarapla ilgili olan her şeyi betimlemiştir. Bu sebeple el-Mutenebbî’nin (ö. 354/965) Seyfiyyât’la, Ebû Firâs el-Hamdânî’nin (ö. 357/968) Rûmiyyât’la, en-Nâbiġa ez-Zubyânî’nin (ö. 604 [?]) İ’tizariyyât’la tanınması gibi Ebû Nuvâs’ın şiiirlerinin büyük bir kısmı da “Һamriyyât” adı ile tanınmıştır.

Ebû Nuvâs’ın divanını inceleyenler şarabın Һamriyyâtta geçen pek çok sıfatını görür. Bu sıfatlardan bazıları şunlardır: صَفْرَاء/sarı, دُرَّة/inci, كَرِيحِيَّة/bolluk, سَلَف/kaliteli içki, صَهْبَاء/beyaz üzüm suyu, مَدَام/şarap, فَهْوَة/kahve, رَجِيحِي/keskin şarap, حَمْرَاء/kırmızı, زَرْقَاء/mavi, حَنْدَرِيْس / eski bir içki.

Ebû Nuvâs kendisinden önce sanki kimse şarabı tarif etmemişçesine detaylı bir şekilde betimlemelerde bulunmuştur. Öyle ki sanki bize şarabın tarifini veriyormuş gibi, ‘babası su, annesi üzüm, bakıcısı öğle sığağı, soyu Yahudi, köyü Müslüman, gıdası Şam, kökeni Irak, dinini terk eden bir Mecusi’ gibi ifadelerle şarabı tavsif etmiştir. Tüm bu sıfatlar ve daha fazlasını divanında bulmak mümkündür. Bu bağlamda şair, şarabı ve içki meclislerini niteleyen diğer şairlerden farklı bir konumda yer almaktadır.

##### 4.1. Harflerin tekrarı

Ebû Nuvâs’ın Һamriyyâtında revî harfi<sup>7</sup> olarak “و، غ، ظ، ص، ض، ز” harfleri dışında alfabedeki tüm harfler kullanılmıştır.

<sup>6</sup> Hurûfu’l-Mebânî ve Hurûfu’l-Me’ânî hakkında ayrıntılı bilgi için bk. Hüseyin Dursun. (2021). Arap Dilinde Hurûfu’l-Me’âniler ve Çok Anlamlılığa Etkisi (Necm Suresi İlk Yirmi Üç Ayet Örneği). *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 12, 225-244.

<sup>7</sup> Revî harfi: Mısra sonlarındaki kafiyelerde tekrarlanan son harf. Bu konuda ayrıntılı bilgi için bk. Durmuş, İ. Öztürk M. Pala İ. (2001). Kafiye. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt 24, s. 149-153). İstanbul: TDV.

Hamriyyâta en çok tekrar edilen revî harfi “ر” dir. “ر” harfi 54, “ن” harfi 35, “م” harfi 33, “ل” harfi 27, “خ” harfi 26, “س” harfi 19, “د” harfi 18, “ب” harfi 16, “ق” harfi 13, “ء” harfi 10, “ف” harfi 8, “ه” harfi 7, “ت” harfi 7, “ي” harfi 6, “ج” harfi 4, “ك” harfi 4, “ع” harfi 4, “ذ” harfi 3, “ث” harfi 1, “خ” harfi 1, “ش” harfi 1, “ط” harfi 1 yerde kullanılmıştır.

“Hurûfu’z-Zelâka” olarak bilinen ve (فَرٌّ مِنْ لُبِّ) ifadesi ile sembolik olarak bir arada gösterilen “ر”, “ف”, “ن”, “م”, “ل” harflerinden oluşan dil ucu ve dudak harflerinin çok kullanılması gayet doğaldır. Bu yüzden bu harflerin tekrarı hariç tutulduğunda revîde en çok kullanılan harfin “ح” olduğu tespit edilmiştir.

#### 4.1.1. Hurûfu’l-Mebânî

Kelimeleri oluşturan hece harfleri “Hurûfu’l-Mebânî” olarak isimlendirilmektedir. Örneğin bu harflerden biri olan “ح” harfinin sesi, “gırtlak”ın üst kısmındaki gırtlak boşluğunda gerçekleşir, çünkü hava yolu bu yerde daralarak, geçişi sürtünerek yapılıdır. Yumuşak damak kalkar ve ses telleri titreşmez. “ح” sessiz, titreşimsiz, boğazdan gelen, sürtünmeli bir sestir.” (es-Sa’rân, t.y., 178.) Çıkış yeri “ع” harfinin mahrecinden sonra boğazın ortasından gelir. (Azze Bint Abdirrahîm Âle Suleymân, 2011, s. 37.)

Ebû Nuvâs’ın şaraba olan aşırı düşkünlüğünü ve onu pek çok sıfatla betimlediğini daha önce belirtmiştik. Ebû Nuvâs’ın divanında şarap hakkında geçen sıfatlarını sayarken “راح” kelimesinin şarabı tasvir ederken en çok kullandığı sıfat olduğunu da ayrıca belirtmemiz gerekir. Zira “راح” kelimesi harfi cersiz ve zamir bitişmemiş bir hâlde sadece bu şekilde 54 kez tekrar edilmiştir.

Ebû Nuvâs’ın ruh hâli için telkin edici bir etkisi olan (ح) harfini çok fazla tekrar etmesini yadırgamamak gerekir. Çünkü şairin bu kelimeyi tekrar ettiğinde psikolojik olarak rahatladığı düşünülmektedir. Kasidelerinin çoğunda, birçok beyitte bu harfi çok sık tekrar ettiği görülmüştür. Örneğin “Şabûh” başlıklı kasidesinde yer alan aşağıdaki beyitler Hurûfu’l-Mebânî ile ilgili örnekler olarak verilebilir:

وَأَمْلُهُ دِيكَ الصَّبَاحِ صِيَا حَا	ذَكَرَ الصَّبُوحَ بِسُحْرَةِ فَارْتَا حَا
غَرْدًا يُصَاقِقُ بِالْجَنَاحِ جَنَا حَا	أَوْفَى عَلَى شَعْفِ الْجِدَارِ بِسُدْقَةِ
كَمُسَوِّفِينَ غَدَاوَا عَلَيْكَ شِ حَا حَا	بَادِرَ صَبَا حَكَ بِالصَّبُوحِ، وَلَا تَكُنْ
بَدَرَتْ يَدَاهُ بُكَاسِيهِ الْإِصْبَا حَا	إِنَّ الصَّبُوحَ جِلَاءُ كُلِّ مُخَمَّرِ
يَقْتَاتُ مِنْهُ فُكَاهَةً وَمُزَا حَا	وَحَدِيدِينَ لَدَاتٍ، مُعَلَّلٍ صَا حِبِ
وَأَزْحَتْ عَنْهُ حُثَاثَةٌ فَا نَزَا حَا	نَبَّهْتُهُ، وَالْأَيْلُ مُلْتَبِسٌ بِهِ
حَسْبِي وَحَسْبُكَ ضَوْءُهَا مِصْبَا حَا	قَالَ: "إِبْغْنِي الْمِصْبَا حَ". قُلْتُ لَهُ: "إِتْنَدُ

*Seher vakti sabuh şarabını hatırladı ve rahatladı, horozun ötüşü onu usandırdı.*

*Horozun kanat çırparak ötüşüyle alaca karanlık yaklaştı.*

*Sabah şarap içmekte acele et, cimrilik ederek içmeyi geciktirenler gibi olma.*

*O şarap körkütük sarhoşların cilasıdır, onun parıltısı sabahın ışıltısından daha fazladır.*

*O dost ardı ardına sunduğu kadehlerle beni neşelendirerek kendimden geçirdi.*

*Gece karanlığında onu uyardım, hafif uykusundan uyandırdım.*

“Bana lambayı getir” dedi. Ona dedim ki: “Acele etme, şarabın parıltısı sana da bana da aydınlık olarak yeter.” [Kâmil] (Ebû Nuvâs, 1953, s. 1, 2.)

Ebû Nuvâs’a göre şarabı anmak aslında onu psikolojik olarak rahat hissettirmektedir. Acaba bu şarabı sabah içse ve seher vaktinin geldiğini hatırladıktan sonra onunla uyansa, ancak bekleme süresi uzun olduğundan, sabahın habercisi olduğu için öten horozun sesinden bıksa ne düşünülür? Horoz sabahın habercisi olduğu için ötmektedir. Horoz bir defadan fazla öterken onun beklemek için sabretmesi nasıl mümkün olabilir? Bu yüzden sabahleyin güne şarap içerek başlamakta, sabah içmeyi geciktirenlerden ise nefret etmektedir, çünkü şaire göre onlar cimri oldukları için sabah içme işini savsaklamaktadırlar. (Ebû Nuvâs, 1953, s. 1.)

On beş beyitten oluşan kasidenin yedi beytinde “ح” harfi açık bir şekilde baskın olarak görülmekte olup her beyitte iki kez veya daha fazla geçmektedir. Bu harfin boğazdan çıkan, yumuşak ve açık bir harf olması şairin boğazının kurduğunun ve içkiye susadığının da bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Bu ses bize şairin acilen sabah şarabına ihtiyacı olduğunu haber vermek için gelmiştir. Ebû Nuvâs uyku vakti dahi olsa onu bırakmaya dayanamamaktadır. Şarap gece gündüz demeden onun aklını başından almaktadır. Horozun ilk ötüşünden itibaren içmediği için ilk ötüşü duymaktan sıkılır, çünkü ona göre horozun ilk ötüşü sabah şarabının habercisidir.

“ح” şarabının Ebû Nuvâs’ta büyük bir etkisi vardır. Divanında elliden fazla bu şaraptan bahsetmiştir. Bir dördünlüğünde “ح” şarabını şu şekilde betimlemiştir:

وَقَهْوَةَ مُرَّةٍ<sup>8</sup> بَاكَرَتْ صُبْحَ حَتَّهَا      وَضَوْءَهَا نَائِبٌ عَنِ ضَوْءِ مِصْبَاحِ  
حَمْرَاءَ، عَقَّقَهَا بِالمَاءِ شَارِبُهَا      تُفْتَضُّ عُدْرَتُهَا فِي بَطْنِ رَحْرَاحِ  
وَيُثْبِتُ المَاءِ فِي حَافَاتِهَا حَبَبًا      كَالْقَطْرِ يَثْبُتُ فِي حَافَاتِ ضَحَضَاحِ  
تَنَفَّسَتْ فِي وُجُوهِ القَوْمِ ضَاكِجَةً      تَنَفُّسَ المِسْكِ فِي تَفْلِيحٍ<sup>9</sup> تَفَّاحِ

*Nice ekşimsi şaraba sabahtan başladım, parıltısı lamba ışığı gibi ıslıl ıslıldır.*

*O şarap kırmızıdır, içicisi onu su ile karıştırdı, geniş şarap fıçısının mührü kırılıp kapağı açıldı.*

<sup>8</sup> “مُرَّةٍ” kelimesi Ahmed Abdülmecîd el-Gazâlî’nin tahkik ettiği nüshada “مُرَّةٍ” olarak, Muhammed Enis Mehrât’ın tahkik ettiği nüshada ise “مُرَّةٍ” olarak geçmektedir. “مُرَّةٍ” kelimesi ‘ekşimtrak tatlı şarap’ anlamı içerdiği için kelimeyi “مُرَّةٍ” olarak aldık. Bk. Ebû Nuvâs, 2009, s. 207.

<sup>9</sup> “تَفْلِيحٍ” kelimesi el-Gazâlî’nin tahkik ettiği nüshada “تَفْلِيحٍ” olarak geçmekle birlikte Mehrât’ın tahkik ettiği nüshada “تَفْلِيحٍ” olarak geçtiği için ve bağlamdaki manaya uygun olması dolayısıyla kelimeyi “تَفْلِيحٍ” olarak aldık. Bk. Ebû Nuvâs, 2009, s. 207.

*Şarap karıştırıldığında sığ suların üzerindeki yağmur damlaları gibi fıçının etrafında kabarcıklar ortaya çıktı.*

*Fıçının etrafına ortadan ikiye ayrılan elmanın misk kokusu gibi hoş bir koku yayıldı. [Basît] (Ebû Nuvâs, 1953, s. 214.)*

Ebû Nuvâs sabahleyin tadı ekşi olan bir şarapla içmeye başlamıştır. Şarabın parlaklığının şiddeti tıpkı bir lambanın ışığı yerine geçen sabah gibi parlamaktadır. Su ile karışık kırmızı renklidir. Mührü kırılıp şarap fıçısının kapağı ortaya çıkmıştır. Yağmur suyunun sığ sulara damlaması gibi, suyla karışınca üzerine yağmur damlıyormuş gibi tanecikler ortaya çıkmıştır. Şarap fıçısının kapağı açılıp kokusu içine çekilir çekilmez ondan sanki elma kokusu gibi tatlı bir koku yayılmış ve içenlerin yüzünde sevinçten güller açmıştır.

Yukarıdaki beyitlerde geçen “ح” sesinin, şarap içilen meclislerde rahatlık, neşe ve mutluluk yayan, telkin edici etkisi dikkat çekmektedir. مصْبَاح/lamba, زَحْرَاح/kaygısız, ضَحْضَاح/sığ su, نَقَّاح/elma kelimeleri “ح” harfinden önce gelen uzatma harfi “ا” aracılığı ile psikolojik bir rahatlığa işaret etmektedir. Uzatma harfi olan elif gırtlaktan çıkarılan “ح” harfinden önce geldiği zaman bu rahatlatıcı etki hissedilmektedir.

#### 4.1.2. Hurûfu'l-Me'ânî

Sayıları yüz elliyi aşan ve anlamları cümle içerisinde ortaya çıkan harfler olan Hurûfu'l-Me'ânî (Mana Harfleri) tek başlarına bir anlam taşımayıp isim ve fiil gibi diğer kelimelerle bir arada kullanıldıkları zaman bir anlam kazandıkları için bu şekilde isimlendirilmiştir. (Dursun, 2021, s. 227, 228.) Hurûfu'l-Me'ânî ile ilgili olarak “يا” ve “و” olmak üzere iki harf üzerinden şu örnekleri vermek mümkündür:

##### 4.1.2.1. Nidâ harfi “يا”

Ebû Nuvâs'ın divanı incelendiğinde; nidâ harfi يا/ey'in belirgin bir biçimde tekrarlandığı, bu harfin ardından “nice” anlamına gelen “رُبَّ” harf-i ceri'nin geldiği, ardından mekân, sonra da zaman ve son olarak da şaraba işaret edildiği ve bu sıralamanın art arda geldiği görülmektedir. Ebû Nuvâs'ın bu harfin tekrarı ile ilgili beyitlerini aşağıdaki şu dört örnek üzerinden göstermek mümkündür:

يَا رَبِّ مَنْزِلَ حَمَارٍ أَطْفَتْ بِهِ وَاللَّيْلُ حُلَّتْهُ كَالْقَارِ سَوْدَاءُ  
فَقَامَ ذُو وَفَرَةٍ مِنْ بَطْنِ مَضَجَعِهِ يَمِيلُ مِنْ سُكْرِهِ وَالْعَيْنُ وَسْنَاؤُ  
فَقَالَ: "مَنْ أَنْتَ؟! فِي رَفْقِي فَقُلْتُ لَهُ: "بَعْضُ الْكِرَامِ... وَلِي فِي النَّعْتِ أَسْمَاءُ  
وَقُلْتُ: "إِنِّي نَحَوْتُ الْحَمَرَ أَخْطُبُهَا..!" قَالَ "الدَّرَاهِمُ.. هَلْ لِلْمَهْرِ إِبْطَاءُ?!"

*Nice şarap satan ev dolaştım, zifirî karanlık gecelerde.*

*O, sıcak yatağından kalktı sarkık saçlı, sarhoşluktan sallanarak ve uykulu gözlerle.*

*Bana sakince: “Kimsin?” diye sordu, ona dedim ki: “Bazı değerli kimseler...” ve kendimi tanıtmak için nice adlarım var.*

*Ve dedim ki: “Şarapla evlenmek istedim!”, dedi ki: “Liralar? Gecikir mi hiç mehir?”* [Basît] (Ebû Nuwâs, 1953, s. 700.)

\*\*\*

يَا رَبِّ مَجْلِسِ فِتْيَانِ سَمَوْتُ لَهُ وَاللَّيْلُ مُحْتَبِسٌ فِي ثُوبِ ظَلْمَاءِ  
لِشْرَبِ صَافِيَةٍ مِنْ صَدْرِ خَائِيَةٍ تَغْشَى عُيُونَ نَدَامَاهَا بِأَلَاءِ

*Nice işret meclisine gittim, karanlığa bürünmüş gecelerde.*

*İşlitsinin dostların gözlerini kapladığı saf şarabın fıçısından içeyim diye.* [Basît] (Ebû Nuwâs, 1953, s. 701.)

\*\*\*

فَيَا رَبِّ خَمَارٍ طَرَقْتُ بِسُحْرَةٍ فَتَبَّهْتُهُ، وَالطَّيْرُ فِي كَنْفِ الْوَكْرِ  
أَقْمَنَا بِهِ نُعْطِي الْبَطَالََةَ حَقَّهَا إِذَا لَمْ يَنْلِ لَدَاتِهَا الرَّجُلُ الْمُثْرِي

*Seher vakti nice şarap satıcısının kapısını çaldım, kuşlar yuvalarının gölgesindeyken onu uyandırdım.*

*Zengin adamların o şarabın tadına varmadıkları zaman aylaklığın hakkını vererek biz işret meclisini ihya ettik.* [Tavîl] (Ebû Nuwâs, 1953, s. 156.)

\*\*\*

يَا رَبِّ صَاحِبِ حَائَةٍ قَدْ رُعْتُهُ فَبِعَثْنَتُهُ مِنْ نَوْمِهِ الْمُتَزَمِّلِ  
عَرَفْتُ ثِيَابَ الطَّارِقِينَ كِلَابُهُ فَيَبْتَنَ عَنِ سَنَنِ الطَّرِيقِ بِمَعَزَلِ  
مَا زِلْتُ أَمْتَحِنُ الدَّسَاكِرَ دُونَهُ حَتَّى دُفِعْتُ إِلَى خَفِيِّ الْمَنْزَلِ  
فَعَرَفْتُهُ وَاللَّيْلُ مُلْتَبِسٌ بِنَا بِرَفِيفِ صَلْعَتِهِ، وَشَيْبِ الْمِسْحَلِ  
يَا صَاحِبَ الْحَانُوتِ لَا تَكُ مَشْعِيًّا إِنَّ الشَّرَابَ مُحَرَّمٌ كَمَحَلِّ  
فَدَعَ الَّذِي نَبَدْتَ يَدَاكَ وَعَاطِنِي اللَّهُ دَرُوكَ مِنْ نَبِيذِ الْأَرْجَلِ

*Nice meyhane sahibini ürküttüm, derin uykusundan uyandırdım.*

*Alemcileri üst başlarından tanır köpekleri; hâl hareketlerinden bilirler kim olduklarını.*

*Acem şarap evleri arasından, şarap satan evin gizli bir köşesine itildim.*



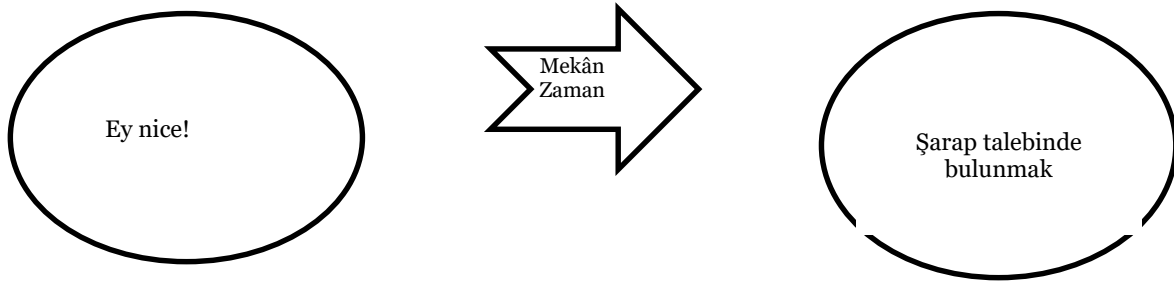
*Karanlığın sardığı gecede, satıcıyı parlıtısından ve aksakalının yanından tanıdım.*

*Ey meyhane sahibi! Çok umursama, şarap da tıpkı helal gibi bir haramdır.*

*Elinle sıkıttığın şarabı bırak, Allah için bana ayağınla sıkıttığın özel şarabından ver.* [Kâmil] (Ebû Nuvâs, 1953, s. 67.)

Yukarıdaki beyitlerde nidâ harfi “يا”nın çokluk anlamı veren ve zâid olarak gelen “رُبُّ” harf-i ceri’nden önce tekrar ettiği görülmektedir. Tekrarın estetiği, beyitlerin başında oluşturduğu sakin ritimlerle ortaya çıkmaktadır. Genellikle; يا رُبُّ/Ey nice ifadesinden sonra şarap talep edenlerin öyküsü gelir. Ardından mekân olarak şarap satıcısının kapısı, işret meclisi, şarap satıcısının meskeni, meyhane sahibi zikredilir. Zaman olarak “zifirî karanlık gecelerde, karanlığa bürünmüş gecelerde, seher vakti şarap satıcısının kapısını çaldım, uykusundan uyandırdım” şeklinde ifadeler ile olay zamanı yer alır. Sonunda temel konu olarak “şarap ile evlenmeye geldim, saf şarap küpünden yudumlamak, aylıklığın hakkını vererek, bana ayağınla sıkıttığın şarabından ver” şeklinde gelen ifadeler ile şarap isteğinde bulunmak yer alır.

Yukarıdaki beyitler dikkatlice incelendiğinde hepsinin aynı üslûpta olduğu görülür. Bu durum bir şairin estetik olarak okuyucuyu etkilemek için yaşanmışlık duygusunu aktarmasında belirli bir tarz izlediğini göstermektedir. Burada şair “Ey nice” üslûbunu tekrar ettirerek şarap talebinde ısrarcı olduğunu ve çok defa şarap talep ettiğini okuyucuya vurgulamaktadır. Beyitlerin üslûp biçimi şu şekilde izah edilebilir:



Şekil 1. Üslûp Biçimi

#### 4.1.2.2. Rubbe Vavı /“nice” anlamındaki “و” harfi

Ebû Nuvâs’ın şarap tutkusu, onu şarabın çokluğunu gösteren her şeyi tekrar etmeye sevk etmiştir. Bu sebeple divanında çokluk anlamı veren “و” harfi birçok yerde tekrar edilmiştir. Aşağıdaki beyitlerde bu örnekleri görmek mümkündür:

وَقَهْوَةٌ مِثْلُ عَيْنِ الدِّيكِ، صَافِيَةٌ مِّنْ خَمْرِ عَائَةٍ، أَوْ مِّنْ خَمْرَةِ السَّيِّبِ

*Nice şarap vardır ki, horoz gözü gibidir, Âne ve Sîb şarabından daha berraktır.* [Basît] (Ebû Nuvâs, 1953, s. 76.)

\*\*\*

وَقَهْوَةٌ كَالْمِسْكِ مَشْمُولَةٌ مَنَزَلُهَا الْأَنْبَارُ أَوْ هَيْثُ

*Nice şarap vardır ki, üzüm bağları diyarı el-Anbar veya Hit tarafından esen soğuk rüzgârın yaydığı misk gibi kokar.* [Serî'] (Ebû Nuvâs, 1953, s. 74.)

\*\*\*

وَقَهْوَةٌ بَاكَرْتُهَا سُحْرَةً وَالصُّبْحُ قَدْ أَسْفَرَ فِي لُوجِهِ

*Nice şaraba seher vakti başladım, gün doğmak üzereyken.* [Serî'] (Ebû Nuvâs, 1953, s. 226.)

\*\*\*

وَقَهْوَةٌ كَالْعَقِيقِ صَافِيَةٍ يَطِيرُ مِنْ كَأْسِهَا لَهَا شَرَرُ

*Nice şarap vardır ki, akik gibi berraktır, kadehten etrafa kıvılcımlar saçar.* [Munserih] (Ebû Nuvâs, 1953, s. 673.)

\*\*\*

وَقَهْوَةٌ عُتِّقَتْ فِي دَيْرِ شَمَّاسٍ نَفَتَرُ فِي كَأْسِهَا عَن ضَوْءِ مِقْبَاسٍ

*Nice şarap vardır ki, hizmetçisinin manastırında yılanmaya bırakılmış, ateş alevi gibi kadehinde gülümser.* [Basî't] (Ebû Nuvâs, 1953, s. 75.)

\*\*\*

وَقَهْوَةٌ كَجَنِيِّ الْوَرْدِ خَالِصَةٍ قَدْ أَذْهَبَ الْعَيْتُقُ فِيهَا الذَّمَّ وَالرَّنْقَا

*Nice şarap vardır ki, yeni koparılan çiçek gibi tertemizdir, bekletilmesi ile ondaki kusur ve bulanıklık yok olur.* [Basî't] (Ebû Nuvâs, 1953, s. 90.)

Yukarıdaki beyitlerde geçen tekrarların mecrûr nekira isim “قَهْوَةٌ” kelimesi ile birlikte zikredilen ve رَبُّ/ nice anlamına gelen “و” harfinin tekrar edilmesi suretiyle yapıldığı görülmektedir. Bu edebî üslûbun oluşmasında en büyük pay bizzat şarabın kendisine aittir. Mısranın başındaki “وَقَهْوَةٌ” sözcüğü üzerinde belirginleşen yoğunlaşma aynı kelimelerin mısra başında tekrar edilmesi suretiyle yapılmıştır. (Muhammed, 2010, s. 68.) Bu tekrarın estetiği, kasidelerinin başında veya ortasında şairin belirli bir tarz oluşturduğu ve bu tarzda ısrar ettiği anlamını okuyucunun bilincinde pekiştirmektir. Ebû Nuvâs’ın divanında “وَقَهْوَةٌ” ifadesi kasidelerinin ortasında üç kez, başlarında ise beş kez tekrarlanmıştır. Bu da şairin şarapta ısrarcı olduğuna ve bitmeyen bir isteğe işaret etmektedir. Okuyucu her karşılaştığında bu tekrarların onun zihninde derin bir izlenim bırakacağı kuşkusuzdur. Sanki şair ulaştırmak istediği anlamı vurgulamak için bu tekrarlar aracılığıyla okuyucuyu başka kasidelerine yönlendirmek istemektedir.

#### 4.2.Kelimelerin tekrarı

Ebû Nuvâs'ın şaraba olan tutkusu bilinmektedir, doğal olarak da şarabın özelliklerini sürekli tekrar ettiği gayet açıktır ve belki de bu tekrarın güzelliği tekrar edilen şeyden bahsederken bundan zevk almasından kaynaklanmaktadır.

Yukarıda bahsedildiği gibi, Ebû Nuvâs şarabın vasıflarını çokça tekrar etmiştir. Buna en iyi örnek de diğer özellikler arasından صَفْرَاء/sarı ve الرَّاح/şarap kelimeleridir. Şairin şarabı nitelerken صَفْرَاء/sarı kelimesini seçmesi tesadüfî değildir. Ebû Nuvâs'ın genellikle bu sözcüğü kendisinden üzüntüyü gidermekle ilişkilendirdiği dikkat çekmektedir. Zira parlaklığı dolayısıyla sinir ve kas sistemine iyi gelen sarı renk rahatlatıcı ve zekâ geliştirici etkisinin yanı sıra neşeli ve heyecan verici bir güce sahiptir. Moralinin bozuk olduğu durumlarda kişiyi gevşetir ve hafif hissettirir. Güneş rengine benzemesi sebebiyle umut veren bir etkisi vardır. Açık görüşlülüğü ve ilhamı simgelemesi bakımından sanatçılara ilham veren renk olarak bilinen sarı, entelektüel, akıl ve mantık odaklı insanlar için uygun bir renk olup zekâ ve incelikle ilintilidir. (Alici, 2019, s. 145-147.) “صَفْرَاء” ve “الرَّاح” kelimeleri kullanılarak yapılan tekrarlara örnek olarak şu beyitler verilebilir:

هَلَّا اسْتَعَنْتَ عَلَى الْهُمُومِ      صَفْرَاءَ مِنْ حَلَبِ الْكُرُومِ

*Dertlere derman iste, Halep el-Krum'dan gelmiş sarı bir şaraptır o.* [Meczû Basît] (Ebû Nuvâs, 1953, s. 137.)

Şair Ebû Nuvâs'ın الرَّاح/şarap sözcüğünü zikretmesindeki amacı içinde olanı ikrar etmek ve şarabı bırakmasını isteyenleri azarlamaktır. Aşağıdaki örneklerde Ebû Nuvâs'ın şarap içmesiyle ilgili olarak kendisini suçlayanları ve ona sitem edenleri nasıl azarladığı, şarap sevgisinin nasıl içine işlediği ve Ramazan ayında bile şarabı bırakmadığı görülmektedir:

لَوْ كَانَ لِي سَكْنٌ فِي الرَّاحِ يُسَعِدُنِي      لَمَا انْتَبَرْتُ بِشُرْبِ الرَّاحِ إِفْطَارًا  
الرَّاحِ شَيْءٌ عَجِيبٌ أَنْتَ شَارِبُهَا      فَاشْرَبْ وَإِنْ حَمَّاتِكَ الرَّاحِ أَوْزَارًا  
يَا مَنْ يَلُومُ عَلَى حَمْرَاءِ صَافِيَةٍ      صِرْ فِي الْجَنَانِ، وَدَعْنِي أَسْكُنُ النَّارَا

*Şarapta beni mutlu edecek bir gıda olsaydı, onu içmek için iftar vaktini beklemezdim.*

*Şarap garip bir şeydir ve sen onu içiyorsun, günahları sana yüklese bile iç onu.*

*Ey saf kırmızı şarap için beni kınayan kişi! Sen git cennete, bırak beni ateşte kalayım.* [Basît] (Ebû Nuvâs, 1953, s. 111.)

\*\*\*

لِحَانِي كِي لَا أَشْرَبَ الرَّاحِ، إِنَّهَا      تُورَثُ وَزْرًا فَادِحًا مَنْ يَذُوقُهَا  
فَمَا زَادَنِي اللَّاحُونَ إِلَّا لَجَاجَةً      عَلَيَّهَا، لِأَنِّي مَا حَيْثُ رَفِيقُهَا

*Şarap içmemem için beni kınadılar, tadan kişiye büyük bir günah kazandırır diye.*

*Kınayanlar beni şaraba daha çok sevk ettiler, çünkü yaşadığım sürece şarabın yoldaşım. [Tavîl] (Ebû Nuvâs, 1953, s. 9.)*

\*\*\*

فِدَاؤُكَ نَفْسِي قَدْ طَرَبْتُ إِلَى الْكَاسِ      وَتُقْتُ إِلَى شَمِّ الْبَنْفَسَجِ وَالْأَسِ  
فَهَلْ لَكَ فِي أَنْ نَجْعَلَ الْيَوْمَ نُسْكَانَا      وَنَشْرَبَهَا فِي الْبَيْتِ سِرًّا مِنَ النَّاسِ  
فَإِنْ فَطِنُوا قُلْنَا: نَصَارَى وَعَيْدُهُمْ!      وَأَيْسَ لِشُرْبِ الرَّاحِ فِي الْعِيدِ مِنْ بَاسِ  
وَإِنْ أَكْبَرُوا الْإِفْطَارَ أَوْ شَتَّعُوا بِهِ      أَعَدْنَا لَهُمْ يَوْمًا جَدِيدًا عَلَى الرَّاسِ

*Canım feda sana, özledim kadehini, yürüyüşe çıkıp menekşe ve mersin koklamayı.*

*Bugünü tapınmak için ayıralım mı, insanlardan uzak evde gizlice içelim.*

*İçtiğimizi fark ederlerse “Hristiyanız ve bayramımız!” deriz, zira bayramda şarap içmenin bir sakıncası yoktur.*

*Eğer olayı büyütüp bizi kınarlarsa, içtiğimiz günü seve seve kaza ederiz. [Tavîl] (Ebû Nuvâs, 1953, s. 212.)*

#### 4.3. Cümlelerin tekrarı

Ebû Nuvâs'ın divanında sıkça tekrarlanan isim ve fiil cümleleri vardır. *صَفْرَاءُ/sarı* kelimesi isim cümlesinin tekrarına örnek olarak verilebilir. “*صَفْرَاءُ*” kelimesinin irabı yapılırken *الْخَمْرَةُ/şarap* kelimesi mübteda olarak takdir edilir. Yani cümle “*الْخَمْرَةُ صَفْرَاءُ*” şeklindedir ve “Şarap sarıdır.” şeklinde Türkçeye çevrilir. Yukarıda bu tekrar ile ilgili olarak şairin şaraptan bahsederken bundan haz duyduğunu belirtmiştik. Buna ek olarak isim cümlesi aracılığıyla anlamın zihinde sabit ve kalıcı olmasını sağlamayı hedeflediğini söyleyebiliriz. Aşağıda “*صَفْرَاءُ*” kelimesinin isim cümlesi olarak geldiği örnek beyitler yer almaktadır:

*صَفْرَاءُ لَا تَنْزِلُ الْأَحْزَانَ سَاحَتَهَا      لَوْ مَسَّهَا حَجْرٌ مَسَّتْهُ سَرَاءُ*

*Sarıdır o şarap, hüznün uğramaz meydanına, ona taş bile değse mutluluk getirir. [Basît] (Ebû Nuvâs, 1953, s. 6.)*

Ebû Nuvâs dertlerini şarapla gidermektedir. Şarap içtiği için kendisini ayıplayan Mu'tezile şeyhi Nazzâm'a<sup>10</sup> (ö. 231/845) hitaben nazmettiği şiirinde yer alan yukarıdaki beyitte hem derdinin hem de dermanın şaraptan olduğunu duyurmuştur. (Ebû Nuvâs, 1953, s. 6.) Bu nedenle şairin şarap

10 Ebû İshâk İbrâhîm b. Seyyâr b. Hâni' en-Nazzâm: Basra Mu'tezile ekolünün ileri gelen kelâmcılarından olup Nazzâmiyye kolunun kurucusudur. (Çelebi, 2006, c. 32, s. 466.)

sözcüğünü dertlerini gidermekle ilişkilendirmesi şaşırtıcı değildir. Şair yaşam tarzının anlaşılabilmesi ve okuyucusunun zihninde kalıcı olması için şaraptan bahsetmekten keyif almakta ve şarabın anlamını tekrar etmektedir.

صَفْرَاءُ تَسْأَلُكَ الْهُمُومَ إِذَا بَدَتْ وَتُعِيرُ قَلْبَكَ حُلَّةَ السَّـرَّاءِ

*Sarıdır o şarap, dertlerini dağıtır ve kalbine mutluluk getirir. [Kâmil] (Ebû Nuvâs, 1953, s. 702.)*

Ebû Nuvâs'ın divanında en yaygın olan *أَيُّهَا الْعَاذِلُ/Ey kınayan kişi!*, *أَعَاذِلُ/Ey kınayan kişi!* ve *دَعْ/brak* ifadeleri ile şarap sevgisinin içine işlediğini ve yerleştiğini göstermesi bakımından *اسْتَقْنِي/bana şarap sun!* cümleleri fiil cümlelerine birer örnek olarak verilebilir. Aşağıdaki beyitlerde bu cümleleri görmek mümkündür:

يَا أَيُّهَا الْعَاذِلُ دَعْ مَلْحَاتِي  
وَدَعْ رَسُومَ الدَّارِ وَالْآيَاتِ  
وَالْوَصْفَ لِلْمَوْمَاةِ وَالْقَلَاةِ

*Ey kınayan kişi! Brak beni kınamayı,*

*Ve bırak diyarın kalıntıları,*

*Ve çorak çölleri anlatmayı. [Recez] (Ebû Nuvâs, 2009, s. 165.)*

\*\*\*

أَيُّهَا الْعَاذِلُ دَعْ لَوْ مِي فِي شُرْبِ الرَّحِيقِ  
خَنْدَرِيْسُ عَطِرُ النَّكِّ هَهْـةَ كَالْمِسْكِ السَّحِيقِ

*Ey kınayan kişi! Şarap içtiğim için beni kınamayı bırak.*

*Handeris şarabının kokusu ve tadı misk tozu gibidir. [Meczû Remel] (Ebû Nuvâs, 1953, s. 206.)*

\*\*\*

أَعَاذِلُ إِنَّ الْأُومَ مِنْكَ وَجِيْعُ وَلِي إِمْرَةٌ أَعْصِي بِهَا وَأَطِيْعُ  
أَعَاذِلُ مَا فَرَطْتُ فِي جَنْبِ لَذَّةٍ وَلَا قُلْتُ لِلْخَمَارِ كَيْفَ تَبِيْعُ

*Ey kınayan kişi! Senden gelen kınamalar acı vericidir, itaat veya karşı gelmek de bana kalmıştır.*

*Ey kınayan kişi! İçmekte ihmalkâr davranmadım ve şarap imal edene nasıl sattığımı hiç sormadım. [Tavîl] (Ebû Nuvâs, 1953, s. 7.)*

\*\*\*

أَعَاذِلُّ مَا عَلَى مِثْلِي سَبِيلٌ وَعَذْلُكَ فِي الْمُدَامَةِ يَسْتَحِيلُ  
أَعَاذِلُّ لَا تَلْمَنِي فِي هَوَاهَا فَإِنَّ عِتَابَنَا فِيهَا يَطُولُ

*Ey kınayan kişi! Şarabı kınamanın bir sonu yok, onu kınamayı sürdürmen zaten imkânsız.*

*Ey kınayan kişi! Ona olan aşkım ile beni kınama, yoksa şarabı kınama işi uzar. [Vâfir] (Ebû Nuvâs, 1953, s. 184.)*

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere Ebû Nuvâs'ın şarap içiyor diye kendisini kınayanlara sitem ettiği anlaşılmaktadır. Muhatabına kızgınlığını ve bezginliğini belirtmek için *أَيُّهَا الْعَاذِلُّ / Ey kınayan kişi! أَعَاذِلُّ / Ey kınayan kişi!* fiil cümlelerini zikretmiştir. Aşağıdaki beyitlerde de şairin kasidelerinde birçok yerde geçen *اسْقِنِي / bana şarap sun!* cümlesi ile emir fiili kullanarak şarap sevgisini dile getirdiği örnekler yer almaktadır:

اسْقِنِي سَبْعًا تَبَاعَا وَأَدْرُهُنَّ سَرَاعَا

*Bana peş peşe yedi kadeh sun ve o kadehleri hızlıca dolaştır. [Meczû Remel] (Ebû Nuvâs, 1953, s. 125.)*

\*\*\*

فَيَا أَيُّهَا اللَّاحِي اسْقِنِي ثُمَّ غَنِّني فَإِنِّي إِلَى وَقْتِ الْمَمَاتِ شَقِيقُهَا

*Ey kınayan kişi! Önce bana şarap sun, sonra benim için şarkı söyle, ölünceye kadar ben şarabın kardeşiyim. [Tavîl] (Ebû Nuvâs, 1953, s. 9.)*

\*\*\*

أَدْرِهَا عَلَيْنَا قَبْلَ أَنْ نَتَفَرَّقَا وَهَاتِ اسْقِنِي مِنْهَا سُلَاقًا مُرَوَّقَا

*Ayrılmadan dolaştır kadehleri, bana yılanmış saf şaraptan getir ve sun. [Tavîl] (Ebû Nuvâs, 1953, s. 93.)*

اسْقِنِي يَا ابْنَ أَدِينٍ مِنْ شَرَابِ الزَّرَجُونِ  
اسْقِنِي حَتَّى تَرَى بِي جِنَّةً غَيْرَ جُنُونِ

*Ey Uzeyn'in oğlu! Bana altın sarısı şaraptan sun.*

*Sun ki, bende görmediğin mecnunluğu gör. [Meczû Remel] (Ebû Nuvâs, 1953, s. 70.)*

Yukarıdaki örneklerden de anlaşılacağı gibi Ebû Nuvâs'ın muhatabına veya okuyucuya şarabın kendisine yaptığı etkiye bakmadan içmekte ısrarcı olduğunu vurguladığı görülmektedir. Art arda içmekten sıkılmamakta, aksine şarabı bırakması için kendisine ısrar eden ve onu kınayan kişilerin kendisine şarap sunmasını istemektedir. Çünkü şair ölene kadar şaraptan ayrılmayacaktır.

اسْقِي /bana şarap sun cümlesindeki “sun!” fiilinin tekrar etme estetiği içme sahnesinin sanki muhatabın gözünün önündeymiş gibi canlandırılması ile belirginleşmektedir. Bu da Ebû Nuvâs'taki sanatsal bakışın canlılığından kaynaklanmaktadır.

Ebû Nuvâs'ın divanında yaklaşık yirmi beş kez zikrettiği دَعَّ/bırak emir fiili ile başlayan cümleye yer vermesinin nedeni birinci Abbâsî döneminde, Ebû Nuvâs zamanında, şiirde klasik düşünceye sahip olanlar ile yenilenme taraftarları arasında bir çatışma ortaya çıkması ve “Ebû Nuvâs'ın medih şiirlerinde klasik üslûba göre şiir nazmederken, siyasî hiciv ve av şiirlerinde, av araç gereçlerinin anlatımında yenilenme bayrağı çekmiş” (İd, 2008, s. 50, 51.) olması dolayısıyladır. Bu nedenle أَطَّلَّ/kalntılar üzerinde durmaktan usanmış ve دَعَّ/bırak ifadesini kullanarak klasik şiirlerin sevgilinin hatıraları ile başlamasına karşı âdeta başkaldırmıştır. Her ne kadar diğer şairlerin aksine mu'allaka şairlerinden Amr b. Kulsûm (ö. 83/586 [?]) kasidesine kalıntılar ile başlamayıp kabilesinin zaferini kutlamak için şarap içmenin keyfini tasvir ederek başlamış olsa da, (Eminoğlu, 2017, s. 67, 88.) klasik şiirde başlangıç noktasını teşkil eden kalıntıların yerini meyhanelerin alması Ebû Nuvâs'la birlikte gerçekleşmiştir.<sup>11</sup> Aşağıdaki beyitlerde buna dair örnekleri görmek mümkündür:

دَعَّ عَنْكَ لَوْمِي فَإِنَّ الْيَوْمَ إِغْرَاءٌ      وَدَاوَنِي بِأَلْتِي كَأَنْتِ هِيَ الدَّاءُ

*Beni kınamayı bırak, zira kınama tahrik etmektir, benim derdimi dert ile tedavi et. [Basît] (Ebû Nuvâs, 1953, s. 6.)*

\*\*\*

دَعَّ الْأَطَّلَّ تَسْفِيهَا الْجَنُوبُ      وَتُبْلِي عَهْدَ جَدَّتْهَا الْخُطُوبُ  
دَعَّ الْأَلْبَانَ يَشْرَبُهَا رَجَالٌ      رَقِيقُ الْعَيْشِ بَيْنَهُمْ غَرِيبُ  
إِذَا رَابَ الْحَلِيبُ قَبْلَ عَلَيْهِ      وَلَا تُحْرَجُ فَمَا فِي ذَلِكَ حُوبُ  
فَأَطِيبُ مِنْهُ صَافِيَةً شَمُولٌ      يَطُوفُ بِكَاسِهَا سَاقِ أَدِيبُ

*Bırak güney rüzgârı kalıntıların üstüne toprak savursun, eski özelliklerini tamamen değiştirsin.*

*Bırak sütleri, onu aralarında gariplerin de olduğu hâli vakti yerinde olanlar için.*

*İçtikleri süt kesilirse, üzerine işe ve mahcup olma, günahkâr olmazsın.*

<sup>11</sup> Ayrıca Bk. Esat Ayyıldız, Ebû Nuvâs'ın Şarap (Hamriyyât) Şiirleri. *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18/18, 159, 160.

*Bu eski âdetlerden en güzeli, içki sunan terbiyeli oğlanın dolaştırdığı saf şaraptır. [Vâfir] (Ebû Nuvâs, 1953, s. 11.)*

\*\*\*

دَعِ الرَّبْعَ مَا لِلرَّبْعِ فِيكَ نَصِيبُ      وَمَا إِنْ سَبَبْتَنِي زَيْنَبُ وَكَعُوبُ  
وَلَكِنْ سَبَبْتَنِي الْبَابِلِيَّةُ إِنَّهَا      لَمِثْلِي فِي طَوْلِ الزَّمَانِ سَلُوبُ

*Bırak kalıntıları, onların sana bir faydası yok. Ne Zeynep büyüledi beni ne de Kaûb.*

*Fakat beni Babil'in şarabı büyüledi, zamanla benim gibilerin aklını başından aldı. [Tâvîl] (Ebû Nuvâs, 1953, s. 110.)*

\*\*\*

عَاجِ الشَّقِيَّ عَلَى دَارٍ يُسَائِلُهَا      وَعُجْتُ أَسْأَلُ عَنْ خَمَارَةِ الْبَلَدِ  
دَعِ ذَا عَدِمْتُكَ وَاشْرَبْهَا مُعْتَقَةً      صَفْرَاءَ تُعِينُ بَيْنَ الْمَاءِ وَالزَّبَدِ

*Bedbaht kişi, kalıntıları sormak için durakladı, bense şehrin meyhanesini sormak için durakladım.*

*Kalıntılar için ağlamayı bırak ve köpükle su arasında hızlıca hareket eden sarı, halis şaraptan iç. [Basît] (Ebû Nuvâs, 1953, s. 46.)*

\*\*\*

دَعِ لِبَاكِهَا الدِّيَارَا      وَانْفِ بِالْخَمْرِ الْخُمَارَا

*Diyar kalıntıları üzerine ağlamayı bedeviye bırak, şarapla gelen baş ağrısını şarap içerek yok et. [Meczû Remel] (Ebû Nuvâs, 1953, s. 65.)*

Yukarıdaki örneklerde دَعِ/bırak emir fiili ile başlayan cümlelerin klasik şiir taraftarlarının muhataplarını azarlamak için sevgilinin hatıraları ile başlamaya nasıl bir tepki olarak geldiği görülmektedir. Ebû Nuvâs klasik şiirin tanzim biçimini değiştiren yenilikçilerin lideri olduğunu da bu şekilde ilan etmiştir. Şair şarap evlerine ve meyhanelere ağlamayı tercih etmektedir. Çünkü ona göre hayat fani olduğu için kişinin hayattaki zevkleri değerlendirmesi gerekir. Bu nedenle دَعِ/bırak cümlesini tekrar etmesi, duruşundaki kararlılığını ikrar etmesinden ve aynı zamanda onun görüşlerine karşı gelenleri azarlamasından kaynaklanmaktadır.

## Sonuç

Bu çalışmada, Ebû Nuvâs'ın divanında üç tür tekrardan bahsedilmiştir. Hamriyyât sanatının en önemli özelliklerinden biri de harflerin, kelimelerin ve cümlelerin tekrarında kendini gösteren tekrar tarzıdır. Tekrarın estetiği, bazen şairin söylemek istediği anlamın pekiştirilmesi, bazen tekrar edilen şeyden keyif



alma, bazen de muhatabın azarlanması ve okuyucunun zihninde mananın pekiştirilmesi şeklinde ortaya çıkmıştır.

Ebû Nuvâs'ın hamriyyâtındaki şiirleri duygusal bir deneyimden ve nefsî arzuların peşinden koşan bir ruhtan kaynaklanmaktadır. Bu nedenle hamriyyâtında şarabın vasıfları çokça zikredilmiştir. Şair bunu yaparken keyif almış ve şarabı kötöleyenlere karşılık vermiştir.

Ebû Nuvâs klasik şiirin nazım şekline başkaldırdığı ve şiirin bazı biçimlerine ve anlamlarına getirdiği yenilikler dolayısıyla ilk Abbâsî dönemi şairleri arasındaki yenilikçilerin lideri olarak kabul edilir.

Şairin divanında çok fazla tekrar olduğu için şiirlerinde çokça bulunan anlamların tekrarının başka bir tekrar çalışmasının konusu yapılarak genişletilmesi; örneğin diyalog üslûbunun tekrarı, şarabın sudan daha değerli olması ve üzüntüleri gidermesi gibi bazı üslûpların tekrarlarının incelenmesi Ebû Nuvâs'ın ele alınmayan çalışmalarının ortaya çıkarılması bakımından önemlidir.

### Kaynakça

- Alici, N. (2019). *İç Mekânda Renk ve Renklerin İnsan Psikolojisine Etkileri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Apak, A. (2010). Şuubiyye. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt 39, s. 244-246). İçinde İstanbul: TDV.
- Ayyıldız, E. (2020). Ebû Nuvâs'ın Şarap (Hamriyyât) Şiirleri. *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18/18, 147-173.
- 'Azze Bint 'Abdirrahîm Âle Suleymân. (2011). *el-Mufaşşal Fi't-Tecvîd*. Kâhîre: Dâru'l-Kutubi'l-Mışriyye.
- Brockelmann, C. (1964). *İslâm Milletleri ve Devletleri Tarihi I*. (2. bs.). (Çev. Çağatay N.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- el-Curcânî, es-Seyyid eş-Şerîf Ebu'l-Hasen 'Alî b. Muhammed b. 'Alî el-Hüseynî el-Curcânî el-Hanefî. (2003). *et-Ta'rifât*. Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Çelebi, İ. (2006). Nazzâm. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt 32, s. 466-469). İçinde İstanbul: TDV.
- Çınar, M. (2015). Arap Edebiyatında Mucûn (Müstehcen) Şiirleri ve Şairleri Üzerine Bir İnceleme, *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 17-30.
- Dayf, Ş. (2003). *Târîhu'l-Edebi'l-'Arabî el-'Aşru'l-Câhilî*. (24. bs.). Kâhîre: Dâru'l-Ma'ârif.
- Dayf, Ş. (2004). *Târîhu'l-Edebi'l-'Arabî el-'Aşru'l-'Abbâsî el-Evvel*. (16. bs.). Kâhîre: Dâru'l-Ma'ârif.
- Demirayak, K. (1998). *Abbâsî Edebiyatı Tarihi*. Erzurum: Şafak Yayınevi.
- Durmuş, İ. Öztürk M. Pala İ. (2001). Kafiye. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt 24, s. 149-153). İçinde İstanbul: TDV.
- Dursun, H. (2021). Arap Dilinde Hurûfu'l-Me'âniler ve Çok Anlamlılığa Etkisi (Necm Suresi İlk Yirmi Üç Ayet Örneği). *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 12, 225-244.
- Ebû Nuvâs. (2009). *Dîvânu Ebî Nuvâs*. thk. Muhammed Enîs Mehrât. Hıms. Dâru Mehrât Li'l-'Ulûm.
- Ebû Nuvâs, el-Hasen b. Hânî'. (1953). *Dîvânu Ebî Nuvâs el-Hasen b. Hânî'*. thk. Ahmed 'Abdulmecîdel-Gazâlî. Kâhîre: Matba'atu Mısr.
- Eminoğlu, A. (2017). *Şekil ve Muhteva Yönünden Mu'allakât Kasideleri*. Konya: Aybil Yayınları.
- el-Fâhûrî, Hannâ. (2005). *el-Câmi' Fî Târîhi'l-Edebi'l-'Arabî el-Edebu'l-Hadîş*. Beyrut: Dâru'l-Cil.
- Ferrûh, 'Umar. (1981). *Târîhu'l-Edebi'l-'Arabî el-'Aşru'l-'Abbâsiyye*. (4. bs.). Beyrut: Dâru'l-İlmi Li'l-Melâyîn.

- Goldzıher, I. (2012). *Klasik Arap Literatürü*. (Çev. Er R. ve Yüksel A.) Ankara: Vadi Yayınları.
- İbn 'Asâkir, Ebu'l-Kâsim 'Ali b. el-Hasen İbn Hibetillâh b. 'Abdillâh eş-Şâfi 'î. (1995). *Târîhu Medîneti Dimaşk*. thk. Muhibbu'd-Dîn Ebî Sa'îd 'Umar İbn Ğarâme el-'Amravî. (Cilt 13). Beyrut: Dâru'l-Fikr.
- İbn Ebi'l-İşba' el-Mısrî. (t.y.). *Tahriru't-Taḥbîr Fî Şinâ'ati's-Şi'ri ve'n-Nesr ve Beyâni İ'câzi'l-Kur'ân*. thk. Hıfînî Muhammed Şeref. (Cilt 2). el-Cumhûriyyetu'l-'Arabiyyetu'l-Muttaḥide el-Meclisu'l-A'lâ Li's-Şuûni'l-İslâmiyye Lecnetu İhyâi't-Turâsi'l-İslâmî.
- İbn Manzûr. (h. 1414). *Lisânu'l-'Arab*. (3. bs.). (Cilt 5). Beyrut: Dâru Şâdir.
- İbn Reşîk el-Kayrevânî el-Ezdî, Ebû 'Alî el-Hasen. (1981). *el-'Umde Fî Mehâsini's-Şi'ri ve Âdâbih*. (5. bs.). thk. Muhammed Muhyiddîn Abdulhamîd. (Cilt 2). Beyrut: Dâru'l-Cîl.
- 'İd, Yûsuf. (2008). *Defâtir 'Abbâsiyye*. Trablus/Lübnan: el-Muessesetu'l-Ḥadîse Li'l-Kitâb.
- Karaarslan, N. Ü. (1994). Ebû Nüvâs. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt 10, s. 205-207). İçinde İstanbul: TDV.
- el-Maḳdisî, Enîs. (1989). *Umerâu's-Şi'ri'l-'Arabî Fî'l-'Aşri'l-'Abbâsî*. (17. bs.). Beyrut: Dâru'l-'İlmi Li'l-Melâyîn.
- Muhammed, Ahmed 'Alî. (2010). et-Tekrârü ve 'Alâmâtu'l-Uslûb Fî Kaşîdeti (Neşîdu'l-Ḥayât) Li's-Şâbbî "Dirâse Uslûbiyye İhşâiyye". *Mecelletu Câmi'ati Dimaşk*. (Cilt 26). (Sayı:1, 2), 35-72.
- Öz, M. (2013). Zındık. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt 44, s. 390, 391). İçinde İstanbul: TDV.
- Özaydın, A. (2009). Ebû Bekir Şûlî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt 37, s. 492, 493). İçinde İstanbul: TDV.
- es-Sa'rân, Maḥmûd. (t.y.). *İlmu'l-Luğa Muḳaddime Li'l-Ḳârii'l-'Arabî*. Beyrut: Dâru'n-Nahḍati'l-'Arabiyye.
- Toprak, M. F. (2000). Arap Şiirinde Adı Geçen Şarap Adları ve Bazı Hamriyyat Terimleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 2/3, 169-194.
- Topuzoğlu, T. R. (2007). Recez. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt 34, s. 509, 510). İçinde İstanbul: TDV.
- 'Umar, Ahmed Muhtar, (2008). *Mu'cemu'l-Luğati'l-'Arabiyyeti'l-Mu'âşıra*. (Cilt 3). Kâhire:'Âlemu'l-Kutub.
- Uz, E. (2022). Klasik Türk Edebiyatında İzleri Görülen Marjinal Bir Edip: Ebû Nüvâs. *Bilimname*, (47), 343-376.
- Yeşildağ, A. (2017). el-Ḥamru Fî's-Şi'ri'l-'Arabî/Arap Şiirinde Şarap. *Kırkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 281-316.
- Yıldız, H. D. (1988). Abbâsîler. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt 1, s. 31-48). İçinde İstanbul: TDV.
- ez-Zirikî, Ḥayruddîn. (2002). el-A'lâm. (15. bs.). Beyrut: Dâru'l-'İlmi Li'l-Melâyîn.

**الخلاف النحوي في تفسير ابن عرفة الورغمي<sup>1</sup>****Obayda ALSHIBLY<sup>2</sup>**

APA: Alshibly, O. (2023). الخلاف النحوي في تفسير ابن عرفة الورغمي *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 1015-1029. DOI: 10.29000/rumelide.1316240.

**المخلص**

يسعى هذا البحث إلى دراسة نماذج من الخلاف النحوي التي أوردها ابن عرفة في تفسيره؛ إذ يعد موضوع الخلاف النحوي من أهم الموضوعات التي دارت في حياة وكتب النحويين والمفسرين منذ نشأة علم النحو بتعدد مذاهبه وتياراته ومناهجه وطرق الحكم فيه إلى يومنا الحاضر؛ إذ لا نكاد نجد مجلساً من مجالس تفسير القرآن الكريم وعلوم العربية اللغوية إلا وجدنا فيه ذكراً لموضوع الخلاف بين المفسرين من الناحيتين المعنوية والإعرابية. وابن عرفة من العلماء الذين أولوا الخلاف النحوي أهمية كبيرة في تفسيرهم للقرآن الكريم والعمل به، فمن يقرأ في تفسيره يجد الكثير من النماذج الخلافية النحوية المنتشرة في تفسيره، والتي كان يناقش العلماء فيها ويحسن التعليل والاستدلال والجواب والرد على كل مسألة من المسائل الخلافية التي يوردها أو يذكرها إلى طلابه ومحبي العلم من المجالسين له؛ إذ كانت مجالسه عامرة بالعلم والسؤال والنقاش والبحث عن أفضل المعاني لتأويل النص القرآني المبارك، وما يشمل ذلك من تقسيمات وتقریعات وتعلیلات وطرح للأراء والنقاش في نواحي الخلاف وفي محيطه.

الكلمات المفتاحية: النحو - الخلاف - ابن عرفة التفسير

**58. İbn‘ArafaEl-Vergammî’nin tefsirinde gramer anlaşmazlığı****Öz**

Bu araştırma, İbn ‘Arafa el-Varğamî’nin tefsirindeki gramer ihtilafı örneklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Dilbilgisi münakaşasının konusu, içerdiği doktrinler, akımlar, yaklaşımlar ve muhakeme yöntemlerinin çokluğu ile nahiv ilminin başlangıcından bu yana nahivcilerin ve müfessirlerin hayatında ve kitaplarında yer etmiş en önemli konulardan biridir. Günümüze kadar Kur'an-ı Kerim'in tefsiri ve Arap dil ilimleri hakkında bir meclis tesis etmekte zorluk çektiğimiz gibi, müfessirler arasında ahlâk ve nahiv bakımından ihtilaf konusunun zikredildiğini bulmamız bir istisna olarak görülebilir. İbn ‘Arafa da Kur'an-ı Kerim'i tefsirlerinde ve ona göre amel etmede gramer tartışmasına büyük önem veren âlimlerden biridir. Onun tefsirini okuyanlar, tefsirinde intişar eden ve âlimlerin kullandıkları birçok tartışmalı gramer modeli bulmuştur. Zikrettiği ihtilaflı konuların her biri, muhakeme çeşitlerini tartışmakta ve geliştirmektedir. Öğrencilerine ve yakınları arasında ilim severlere yardımları dokunmuştur. Onun meclisleri ilim, araştırma, münazara ve Kur'an-ı Kerim'in metnini tefsir etmek için bir merkezdi. En iyi manaları aramakta ve tasnifler, tahkikatlar yapmaktaydı. Görüşlerinin serdedilmesi, ihtilaflı sahalarda ve muhitindemünakaşalara yol açmıştı.

**Anahtar kelimeler:** Sözdizimi, ihtilaf, İbn Arafa, tefsir

1 Bu makale, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde devam eden "İBN ARAFE'NİN TEFSİRİNDE NAHVİ GÖRÜŞLERİ" başlıklı doktora tezinden faydalanılarak, Prof. Dr. Mehmet Ali ŞİMŞEK denetimi altında hazırlanmıştır.

2 Doktora, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri ABD (Sivas, Türkiye), obaidashibly12113@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8119-6660. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.04.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316240]

## The grammatical dispute in the interpretation of Ibn Arafa Al-Wargami

### Abstract

This search seeks to study the examples of grammatical disagreement in the interpretation of Ibn Arafa AlWarghami. As the subject of the grammatical dispute is one of the most important topics that have taken place in the life and books of the science of grammar with its multiplicity of doctrines and, currents approaches and methods of judgment in it to the present day. Where we hardly can find a council of the interpretation of the Holy Quran and Arabic linguistics sciences without a mention or a discussion of the subject of disagreement between the interpreters in terms of moral and syntax. Ibn Arafa was one of the scholars who attached a great concern to the grammatical dispute in theirinterpretation of the Holy Quran and it implementation. Whenever you read his interpretation you will find many controversial grammatical models spread in it, in which he used to discuss scholars and improve reasoning, answering and responding to each of the controversial issues that he brings or mention to his students and to the science lovers , his councils were filled with knowledge, questions, discussions and searches for the best meanings to interpret the blessed Quranic text, including divisions, subdivisions, justifications and presentation of opinions and discussions in areas of disagreement in its surroundings.

**Keywords:** Syntax , disagreement , Ibn Arafa , interpretation

### المدخل

لا يخفى على أحد منّا أنّ قيمة القرآن الكريم جلييلة في اللغة العربية وعلومها وفنونها، وقد نالت هذه العناية في عصر ابن عرفة الورغمي حضوراً وتدويناً وتجديداً ودرسا؛ إذ كانت مرحلة حياتهم وتناجهم تمثل تأصيلاً وعملاً بالنص القرآني الجليل من تفسير للسياق القرآني على جميع النواحي ولاسيما العناية به من الناحية الإعرابية كما في تفسير ابن عرفة، الذي وجدناه قد امتلأ بالآراء النحوية التي أثمرت فينا حباً، وزادت في نفوسنا تعلقاً بالدرس وإعراب القرآن الكريم.

لقد كان التفسير علماً من علوم اللغة الجلييلة التي راح النحاة يدرسونه دراسة معمّقة، وراحوا يستنبطون منه الوجوه والتأويلات النحوية والإعرابية المتعددة، فليس ثمّة علم قد تفرّع في الآراء ووجوه اللغات والقراءات المختلفة كعلم النحو العربي، وليس ثمّة علم أصق بالتفسير والمعاني اللغوية كعلم النحو، فالنحو ملح العربيّة، وصلبها وعمودها الرئيسي.

لا ريب أن عناية العلماء بالنحو كانت هي طريقهم وطريقتهم لفهم السياق القرآني والوصول إلى معانيه عن طريق مبانيه، فما زالت لغة النص القرآني تفوح بالمعاني وتفيض بالمباني التي أعجزت العقول وسلبت قلوب المحبين للفصاحة والبلاغة، فالقرآن كتاب الله الذي أنار الأرض بنزوله، كتاب لا نجد له من الكلمات ما يصفه حق الوصف، ولا نصل إلى نهاية الوصف مهما قلنا وتحدثنا وتكلمنا على قيمته ونفعه ولغته المعجزة. ومن هنا جاءت هذه الرسالة لدراسة النص القرآني من خلال تفسير ابن عرفة من الناحية النحوية لاستشفاف المعاني والدلالات من خلاله.

يعد ابن عرفة أحد أعلام الفقه والتفسير واللغة العربية في بلاد المغرب العربي؛ إذ كان سبباً في نشاط الحركة العلمية والحركة التفسيرية في عصره؛ واعتمد ابن عرفة على تفسير ابن عطية، وانتهج طريقة التحليل والإملاء على تلاميذه؛ ليأتي بكل جديد، يقدمه إلى طلابه بالأسلوب العلمي اللغوي الرصين، وكان في منهجه الإملائي يورد الكثير من الأقوال للعلماء في المجالات المتنوعة بين اللغة

والنحو والبيان والوجوه الإعرابية علاوة على عنايته التامة بالنواحي الفقهية وعلم الكلام. وتتمثل أهمية البحث في قدرته على نقل المعارف اللغوية والنحوية التي جاء بها ابن عرفة في تفسيره للقرآن الكريم، هذا التفسير العظيم المليء بالمعارف والإشارات اللغوية، والتي لم تلق نصيبها من الدراسة عامة، كما لم تقدّم إلى طلاب العلم للأخذ من فوائدها بشكل خاص.

وقد سبقت البحث عدد من الدراسات البحثية التي تناولت ابن عرفة من حيث الشخصية العلمية أو من حيث النتائج العلمي، ولعل البحث يذكر هذه الدراسات، منها:

- بحث بعنوان (ابن عرفة الورع التونسي دراسة في سيرته وعلومه الشرعية) وقد ركزت فيه الباحثة على جانب الحياة العلمية لابن عرفة ونتاجه العلمي من المؤلفات والآراء وغيرها، وقد كان الاهتمام فيه على الناحية الشرعية وليس اللغوية.

- بحث بعنوان (علم القراءات القرآنية عند الإمام ابن عرفة التونسي) تناول فيه الباحث القراءات القرآنية بالتعريف والدرس والتطبيق من خلال تفسير ابن عرفة، وكان المنهج فيه أن يذكر الاختلاف بين القراءات وعودة كل قراءة إلى أصلها عند القراء دون أن يقف عليها من الناحية الإعرابية والدلالة النحوية.

- رسالة ماجستير بعنوان (الآراء الكلامية لابن عرفة التونسي من خلال تفسيره جمعاً ودراسة) تناول فيها الباحث الأفكار والمواضيع الفكرية من الناحية الدينية وليس اللغوية كالرسالة السابقة الذكر.

- رسالة ماجستير بعنوان (ترجيحات الإمام ابن عرفة في تفسيره سورة المائدة أمودجاً) تم تركيز الباحث في هذه الرسالة على الترجيح والتطبيق والاجتهاد عند ابن عرفة في جزئية من تفسيره؛ إذ وقف على سورة المائدة فقط، ولم يتطرق إلى التفسير بالشمول، وكان الاهتمام والأولوية لديه على الجانب العقدي أيضاً.

- بحث بعنوان (من أسرار التعبيرات القرآنية النحوية في تفسير ابن عرفة) تناول فيها الباحث عدداً من المواضع القرآنية في تفسير ابن عرفة من الناحية الإعرابية، وقد أفادت البحث منه في بعض مواضعه. وكما ذكرت فإن هذه الرسائل والأبحاث لا تلتقي مع موضوع بحثي إلا في جزئيات قليلة جداً، وهذا ما يعطي البحث القيمة والنفعة والفائدة، ويدفعه للإتيان بالجديد والمفيد.

وقد قسم البحث إلى مبحثين، فأما المبحث الأول فقد حُصِّص لدراسة الخلاف النحوي بشكل مبسط ومختصر عند نحاة العربية بين النشأة وأسبابها ودوافع البداية لهذا المصطلح النحوي إلى العصر الحديث. وأما المبحث الثاني فقد حُصِّص لذكر وإبراز عدداً من النماذج الإعرابية عند ابن عرفة في تفسيره، وكيف كان يخالف بها بأسلوبه وتقديره غيره من المفسرين عند إعرابهم لتلك الآيات، والملاحظ أن ابن عرفة كان في تلك الأعراب يبدأ بمنهج الجمع للآراء، ثم تأتي مرحلة الخلاف النحوي بذكره لبعض نماذجها ووجوهها؛ أي: يتناول الآية بموضعها النحوي، ويذكر ما جاء في التفاسير الأخرى التي تناولت الآية التي من خلال الإعراب والمعنى، ثم يذكر رأيه الذي يخالف فيه أحد الأوجه الإعرابية وهذا ما سيفصل البحث فيه. ثم انتهى البحث بخاتمة اشتملت على أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

### المبحث الأول: الخلاف النحوي عند النحاة

يعود الاختلاف بين النحاة تاريخياً إلى الارتباط بالموقع والبيئة، "فنحن نعلم أن البصرة كانت من أقدم المدن التي وضعت النحو قبل الكوفة، وكان لها الأسبقية في ذلك، فقد بدأ النحو فيها بسبب انتشار اللحن على الألسنة كما في قصة أبي الأسود

الدؤلي ولحن ابنته، وذهابه بالخبر إلى الإمام علي<sup>3</sup>. وكما يذكر ابن سلام: "فإنَّ لأهل البصرة قُدَمَة في ميدان النَّحو، والغريب، وفي لغات العرب، وعنايتهم بها جميعاً"<sup>4</sup>. ويعود السَّبب الرَّئيس في أنَّ النَّحو نشأ في بلاد العراق أولاً قبل غيره؛ للاختلاط بالأعاجم، كما أنَّ أوَّل اللَّحن كان هناك كما يذكر ابن السِّكِّيت: "فقد سُمِع اللَّحن الأوَّل هناك في قول أحدهم: هذه عصاتي على زعم الفراء"<sup>5</sup>. ولا ننس أيضاً أنَّ من أهمِّ أسباب أسبقية النَّحو في العراق الاهتمام بالقرآن الكريم والقراءات فيه؛ إذ نجد أكثر علماء اللُّغة من عُلماء القرآن وعلومه.

ويشير عُرُّ الدِّين عماري في مقالته: (في نقد النَّحو العربي بحثٌ في النَّشأة والتَّطور) إلى أنَّ مرحلة النزاعات والخلافات بين النَّحويين "لم تكن قائمةً إلى زمن الخليل بن أحمد الفراهيدي، فالنَّحو لم يعرف الجدل والخلاف بعد، ولم تتبلور أُسُسه، ولم توضع القواعد الخِلافية فيه بعد، وحتى الصِّراع بين النَّحويين البصريين والكوفيّين لم يعرف بعد. وبدأ التَّأليف والتصنيف بعد ذلك في هذا المجال كما فعل الأنباري في كتابه المشهور في بابه: (الإنصاف في مسائل الخلاف) ثمَّ توالى المصنِّفات والتَّأليفات في كتب الخلاف النَّحوي بعد ذلك"<sup>6</sup>.

وقد أبرز العلماء حقيقة الخلافات النَّحوية القديمة إلى نسب النَّحويين إلى بلدانهم؛ إذ ترى خديجة الحديثي "أنَّ الباحثين الأوائل كانوا ينسبون النَّحو أو النَّحوي إلى البلد الَّذي عُرفَ وأشتهرَ به، فيقولون: من أهل البصرة، أو من أهل الكوفة، أو نحو البصرة، أو نحو الكوفة. إلى أمثال هذه التَّسميات، وأنَّ أوَّل من قَسَم النَّحاة تقسيماً مُنظماً، وصنَّفهم بحسب بلدانهم الَّتِي تَعَلَّموا فيها النَّحو، ومحتوا فيه، وعَلَّموه، وأشتهروا به، بنحو ذلك البلد، أو تلك المدينة، العالم أبو بكر الزبيدي، حيث قَسَمهم بحسب المدن أو البلدان إلى البصريين، والكوفيّين، والمصريين، والقرويين، والأندلسيين. وكان الزبيدي أوَّل من استعمل كلمة (مذَّهب) للدلالة على الأجناس النَّحوي، الَّذي عُرفَ به هذا البلد، والآراء النَّحوية الَّتِي عُرفَ بها"<sup>7</sup>.

ولعل من الأسباب والعوامل الَّتِي أدَّت إلى انتشار الخلاف النَّحوي بين العلماء التَّشجيع الَّذي كانوا يجدونه في مجالس الخلفاء؛ إذ "سعى الخلفاء على مَرِّ العُصور إلى افتتاح مجالس الخلاف والاجتهاد النَّحوي بين النَّحويين، كما وجد فيها الخلفاء فرصة لمعرفة النَّحويين، والتَّقرُّب إلى بعضهم بُغية تربية وتأديب أولاد الخلفاء عندهم. كما كان في قِصَّة صاحب الكسائي المعروف بالأحمر، أحد النَّحويين المشهورين، وقد طلب الكسائي منه أن يُؤدِّب أولاد الرِّشيد من بعده، فقد أصبح الكسائي شيخاً كبيراً"<sup>8</sup>. وقد قام بتأديبهم من بعده.

وليس الاختلاف في النَّحو إلا باباً من أبواب الإبداع والتَّأليف لدى النَّحاة؛ إذ برع مكي بن أبي طالب القيسي في هذا الباب، وجمع في كتابه المشهور (مشكل إعراب القرآن) الاختلافات الإعرابية بين النَّحاة في أعاريبهم لكتاب الله العزيز، فهو يذكر السَّبب الرَّئيس لتأليف كتابه؛ "إذ رأى أنَّ التَّأليف في الأبواب النَّحوية بين الرفع والخفض والجر وظواهر المسائل النَّحوية هو مما لا

3. انظر. سعيد الأفغاني، من تاريخ النحو العربي (بيروت: دار الفكر، د.ت)، 27.

4. محمد بن سلام الجُمَحي، طبقات فحول الشعراء، تح. محمود شاكر (جدة: دار المدني، د.ت)، 12/1.

5. يعقوب بن إسحاق ابن السكيت، إصلاح المنطق، تح. محمد مرعب (بيروت: درا إحياء التراث العربي، 2002)، 213.

6. انظر. عز الدين عماري، في نقد النحو العربي بحث في النَّشأة والتَّطور، مجلة المقري للدراسات اللغوية والتَّطبيقية (المسيلة: جامعة محمد بو ضياف)، 146/3.

7. خديجة الحديثي، المدارس النَّحوية، ط3 (الأردن: دار الأمل، 2001)، 22.

8. انظر. جلال الدين عبد الرحمن السيوطي، "بُغية الرِّعَاة في طبقات اللُّغويين والنَّحاة"، تح. محمد أبو الفضل، ط2 (دمشق: دار الفكر، 1979)، 159-158/2.

يُحتاج إليه؛ لأنَّه يغفل الأهم من الأبواب والمسائل والمشكلات الخلافية التي يُحتاج إليها، فجاء تأليفه لكتابه الذي يتناول ما أشكل من الوجوه والاختلافات، وكان القصد منه أن تظهر هذه المسائل أو ما سماه بمشكل الإعراب لتكون نفعاً لطلبة ومحبي علم النحو أو الباحثين في ميدانه الرحب؛ ولذلك كان هذا الكتاب من الموائد النحوية العالية المرتبة، والتي لا يستطيع اللوج إلى دقائقها إلا من قطع الشوط الرئيس في النحو في جميع أبوابه.<sup>9</sup>

ثمَّ نجد بعد ذلك دعوات علماء النحو التي تدعو إلى مخالفة النُّحاة وفق التَّصورات الجديدة والاجتهادات العديدة لديهم؛ إذ تطالعنا المحاولات النحويَّة التجديديَّة، والتي ترجمها محاولات الخلاف النحوي من مبدأ الرَّد على النحو. كما دعا ابن مضاء القرطبي في كتابه (الرَّد على النُّحاة) وقد كان الهدف من تأليفه كما يرى شوقي ضيف "الخلاص من كثرة المسائل والتفاصيل والفروع ودقائقها، وكان يدعو إلى رفض نظرية العامل النحوي، ويرى أن كثرة هذه التقديرات والتأويلات تقود إلى مخالفة التمسك بالنص القرآني على أصل لفظه ونزوله.<sup>10</sup>

ثمَّ لا يلبث شوقي ضيف في كتابه (تجديد النحو) إلى أن يكون سبباً من أسباب الخلاف النحوي؛ إذ وجد في نشره وتحقيقه لكتاب الرَّد على النُّحاة باعثاً ومؤثراً لسعيه للتأليف في هذا المجال الخلافي أيضاً. "يذكر في كتابه جميع أبواب النحو من المرفوعات، والمنصوبات، والمجرورات، ويدعو في كلِّ بابٍ وقسمٍ منها إلى التجديد، وترك الأخذ بالقديم على ما كان عليه، وبهذا يمتلي كتابه هذا بالدعوة إلى إعادة تنسيق أبواب النحو وفق نظريته الخاصة، ولعلنا نذكر قولاً ومناقشةً من مناقشاته لإحدى هذه الأبواب، يذهب: في باب إلغاء الإعرابين المحلي والتقديري إلى أنه ليس من الضروري أن يقال تعليل رفع الفاعل بالتعذر أو الثقل المقدر.<sup>11</sup> وهذه الدعوات برأيي تقلل من جمالية التفصيل في النحو من خلال انطلاقتها من مبدأ الاختصار والاختزال، وليس كل موضع أو مسألة من مسائل النحو تصلح لذلك.

وتتوالى الدَّعوات التجديدية؛ إذ نطالع إبراهيم مصطفى في كتابه (إحياء النحو) يدعو إلى المنهج الخلافي مع النُّحاة القدماء في كثيرٍ من أقسام كتابه، فنراه يناقش باب قضية الإعراب؛ إذ يرى "أنهم اضطروا من أجل تأييد مذهبهم وحججهم وخلافهم النحوي إلى الإفراط والإكثار من التقديرات، فهي من المشكلات والعوائق التي لا بد لنا من التخلص منها حسب رأيه، وهي في أساسها تقوم على نظرية العامل التي أصبح من الواجب أن تكون قواعدنا بعيداً عنها.<sup>12</sup>

ثمَّ تأتي بعد ذلك محاولة تَمَّ حَسَّان التجديديَّة في النحو العربي، "والتي توكِّد أن الخلافات النحويَّة باب واسع من أبواب النحو، وأنَّ جهود العلماء فيها ليست إلا بذرة لشجرة تمتد جذورها يوماً بعد يوم؛ لتصل إلى أفهامنا، فتغذيها بثقافة الاختلاف النحويَّة؛ إذ يعد الاختلاف من أهم مظاهر القيم الثقافية عالية الذوق والنقد للغة وعلومها، وذلك من خلال آليات يطلق عليها

9 انظر . مكي بن أبي طالب القيسي، مشكل إعراب القرآن، تح. حاتم صالح الضامن، ط2 (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1984) 28.

10 انظر . ابن مضاء القرطبي، الرد على النُّحاة، تح. شوقي ضيف (مصر: دار الفكر العربي، 1974م) 8-9.

11 انظر . شوقي ضيف، تجديد النحو، ط6 (مصر: دار المعارف، د. ت) 23-24.

12 انظر . إبراهيم مصطفى، إحياء النحو (القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1937)، 35.

مصطلح القرائن، والتي يقسمها إلى قسمين: منها ما هو لفظي، ومنها ما هو معنوي، ويدعو عند المخالفة في عدد كبير من مسائلنا النحوية إلى أن نطبقها عبر القرائن بدلاً من نظرية العامل النحوي.<sup>13</sup>

وقد خضع النحو العربي - كما نعلم - منذ نشأته إلى المناهج الخلافية، هذه المناهج كما يرى النحاة المحدثون هي السبب الرئيس لعدم خلوه من الآفات، التي عملت عملها فيه، وأثقلت كاهله. وإن كنتُ أناقش هذه المسألة، وهي رؤية بعضهم أنَّ الخلافات والآراء المتعارضة في النحو هي من الآفات والعلل، التي أخذت قسماً كبيراً من جهود النحاة السابقين فيه، إلا أنني أرى أنه لولا هذه الجهود المباركة المبذولة لما تسنى لنا معرفة الكثير من الاجتهادات والتأويلات والأوجه الاختلافية بين التيارات والمذاهب والمدارس - قديمها وحديثها - فالاختلاف في الرأي يكون رحمةً، وليس نقمةً كما يرون، إذ العلم المقولب هو العلم الثابت الجامد الذي لا يتطور، بينما نجد من خلال هذه الاختلافات المجالات العديدة والمتنوعة والمفيدة، التي تدفعنا لتطويرها والتحقق فيها على مرّ الأيام وتعاقبها، وهنا يبيثُ القصيد.

### المبحث الثاني: نماذج إعرابية خالف فيها ابن عرفة غيره من المفسرين

بعد أن تدرجنا في مسألة الخلاف النحوي بين النحاة قديمهم وحديثهم، حريٌّ بنا أن نتقل إلى تطبيق وذكر هذا الباب الخلاف في تفسير ابن عرفة من خلال منهجه تطبيقاً ودلالةً، فمن يقرأ في تفسير ابن عرفة يدرك تمام الإدراك اجتهاده فيه لخدمة اللغة العربية من خلال طرح الآراء النحوية عبر الخلاف النحوي؛ فلا تكاد تمرُّ بعددٍ من الصفحات إلا وقد وجدت ابن عرفة يورد أمثلة على هذه المسألة اللغوية العميقة. وقد أكثر العلماء من ذكر فضل الشيخ في مجال النحو؛ إذ أفاض "محمد الفاضل ابن عاشور في الكلام والحديث عن تفسير ابن عرفة وعن أصالته، ونفعه في المجالات العديدة من اللغة والنحو والبلاغة والفقهاء الأصول وعلم الكلام، فاتصف بالشمولية والجدة والابتكار في بابه.<sup>14</sup>

ولابدَّ من التنويه إلى أن الخلاف النحوي في تفسير ابن عرفة ليس له مصادر تناولت القضايا النحوية في تفسيره كما نعلم، وقد ذكر البحث تلك الفكرة في الدراسات السابقة؛ ولذلك سيقوم البحث هنا بذكر منهج ابن عرفة الإعرابي للآية التي يقف عند تفسيرها، ويبين في تفسيره الآراء الأخرى عند إعرابها ويقف في خلافه على محاولة التطوير والتجديد على السابق، أو الوقوف إلى جانب أحد الآراء وتفنيد الأخرى بمخالفتها، والذكر لأكثر المعاني دلالةً وتفسيراً وتأويلاً، أو ذكر الشعر والفصيح من لغات العرب، وسلاحه في خلافه النحوي المنطق السليم والعبارة القوية واجتناب الخطأ، والبناء الصحيح على السابق، وتفنيد ما خالف منطق الإعرابي من الآراء والأعراب والتأويلات.

لقد حملت آراء ابن عرفة في مسائل الخلاف الطابع القديم بروح الجديد، فلا يخفى علينا أنَّ منهجه في المسائل الخلافية في حقيقته امتداد للمناهج السابقة إلا أنَّ رائحة التجديد في طرح المسائل تفوح من جميع الآراء التي خالف بها غيره من المفسرين اللغويين؛ فلو وقفنا عند قوله تعالى: ﴿فإن لم تفعلوا ولن تفعلوا﴾<sup>15</sup> وجدناه يناقش المسائل الخلافية بينه وبين القرطبي حول هذه الآية بين الدلالة للماضي والاستقبال بأسلوب المنطق والحجّة النحوية؛ "فقد ذهب القرطبي إلى أنَّ المراد فإن لم تفعلوا ذلك في الماضي؛

13 انظر. تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها (المغرب: دار الثقافة، 1994)، 200.

14 انظر. محمد بن رزق بن طهوني، التفسير والمفسرون في غرب أفريقيا (السعودية: دار ابن الجوزي، 1426)، 670/2.

15 البقرة 2/24.



فسيستحيل ذلك عليكم في المستقبل، وهو بهذا التقدير يرى أن جواب الشرط محذوف دل عليه السياق.<sup>16</sup> بينما نرى ابن عرفة يذكر الرأي النحوي للقرطبي، ولا يأخذ به بل يطور من دلالاته الإعرابية، "والجواب عنده أن (لم) خلصت الفعل، و(لن) دخلت على الجملة فخلصتها".<sup>17</sup> فالتجديد الذي نذكره هنا هو التجديد الأسلوبى وليس ما جاء به ابن عرفة هو تجديد بعينه، بل المحاولة والتصيد طريقه ومنهجه، وهذا ما يذكره كل من درس تفسير؛ إذ كان همُّه في ذلك كله "أن يستخرج ويتصيد الأسرار النَّحويَّة الواردة في أي الكتاب العزيز، يسر أغوارها، بحيث تكون مباحثه على نسق ونظام ما سطرَّ وكتب أسلافه، وإن رأيناه قد خرج عن ذلك في مواضع عديدة؛ إلا أنه رغم ذلك كان يتناول ويلتفت فيها إلى ما لم يلتفت إليه الأوائل، ولهذا جاءت مباحثه مظنةً للجدَّة والابتكار والأصالة؛ إذ وجدنا تفسيره قد ضم وأحصى بين دفتيه ألواناً من العلوم العربيَّة اللغويَّة النافعة الجامعة المغنية، كما أودع فيه مباحث اشتملت على الفوائد الجليلة، والمادة الغزيرة، والشذرات والعقود واللالئ من الآراء النَّحويَّة".<sup>18</sup>

ولا يقف الخلاف النَّحوي في تفسير ابن عرفة في جانب ومستوى واحد، بل نجده قد يخالف عالماً بالوقف في الرأى إلى جانب عالم آخر، كما فعل ذلك في تفسيره لقوله تعالى: ﴿سَيَقُولُ السُّفَهَاءُ مِنَ النَّاسِ﴾<sup>19</sup> قال الزَّمخشرى: "وفائدة الإخبار به قبل وقوعه؛ لأنَّ مفاجأة المكروه أشدُّ والعلم به قبل وقوعه أبعد من الاضطراب إذا وقع".<sup>20</sup> وقال ابن عطية: "عن ابن عباس رضي الله عنهما وغيره أنه من "جعل المستقبل موضع الماضي لدلالته على دوام ذلك واستمرارهم عليه".<sup>21</sup> ويريد ابن عباس مداومة الأخبار في قولهم وسؤالهم للنبي: ما ولاك عن قبلتنا؟ وذكر ابن عرفة قول ابن عطية في تفسيره: والذي رأى فيه إنَّما قال (مِنَ النَّاسِ)؛ "لأنَّ السُّفَهَاءَ يكون من الجمادات والحيوانات، يقال: ثوب سفيه؛ أي: خفيف النَّسج".<sup>22</sup> وردَّ ابن عرفة "بأنَّ القول المسند إليه في الآية يخصه بالحيوان"<sup>23</sup> فهو يخالف من أطلق معنى السُّفَهَاءِ في هذا الآيات على الجمادات كابن عطية، وصرَّح القول فيها بأنَّ المراد بالسُّفَهَاءِ الحيوان في هذا المعنى فقط، وهو ما يناسب الآية هنا وفق تصوره المعنوي اللُّغوي؛ أي: لا يتناسب مع الإنسان. فلعلَّه يقف إلى جانب ما ذكره الزَّمخشرى بدلالة المعنى على الإنسان والحيوان فقط دون الجمادات.

والغالب أنَّ جماليَّة الخلافات النَّحويَّة عند ابن عرفة تنطلق في مضمونها عبر بوابة المعنى العميق؛ إذ نراه يقف على العلاقة النَّحويَّة الخلافية في النصب وتعليل الأسباب عند النصب، ففي قوله تعالى: ﴿قَالَ اللَّهُ هَذَا يَوْمٌ يَنْفَعُ الصَّادِقِينَ صُدُقُهُمْ﴾<sup>24</sup> يقف في مخالفة لعددٍ من الحالات التي نصبوا فيها (صدقهم)، فقد ذهب أبو حيان إلى جواز نصب (صدقهم) على حالات: قال: "وقرى بالنصب، وخرج على أنه مفعول له؛ أي لصدقهم، أو على إسقاط حرف الجر؛ أي بصدقهم، أو مصدر مؤكد"<sup>25</sup> أي: نصبها على المفعول لأجله، أو المفعول المطلق الذي يؤكد الفعل كما نعلم، أو على حذف خافض (على). بينما ذهب ابن عرفة إلى أنها لا تكون مفعولاً لأجله؛ "لأنَّ من شرط المفعول لأجله عنده أن يكون اسماً منصوباً دالاً على فاعل الفعل والمعلل له؛ أي: الفعل من جنس الاسم المنصوب الذي يعلله، والتقدير: ينفَعُ الصَّدُقُ الصَّادِقِينَ".<sup>26</sup> والرأى أن لا نقف هنا إلى ما جاء به ابن عرفة؛ فالنحاة

16 انظر. القرطبي، جامع البيان عن تأويل أي القرآن، تح. محمود شاكر، (مكة: دار التريبية والتراث، دت) 379/1.

17 ابن عرفة الورع، تفسير ابن عرفة، تح. جلال الأسيوطي (لبنان: دار الكتب العلمية، 2008)، 73/1.

18 انظر. علي الكريطي، من أسرار التعبيرات القرآنية النحوية في تفسير ابن عرفة، مجلة دراسات إسلامية (2013) 264/9.

19 البقرة 142/2.

20 محمود بن أحمد الزمخشرى، الكشاف عن غوامض التنزيل، طبع (بيروت: دار الكتب العربي، 1407)، 198/1.

21 انظر. عبد الحق بن عبد الرحمن ابن عطية، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تح. عبد السلام الشافعي (بيروت: دار الكتب العلمية، 1422)، 218/1.

22 انظر. ابن عطية، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، 220-218/1.

23 ابن عرفة الورع، تفسير ابن عرفة، 187/1.

24 المائدة 119/5.

25 أبو حيان الأندلسي، البحر المحيط في التفسير، 422/1.

26 انظر. الورع، تفسير ابن عرفة، 140/2.

ذَكَرُوا أَنَّ الْمَفْعُولَ لِأَجْلِهِ يَنْتَصِبُ بِفِعْلِ مَنْ غَيْرِ جِنْسِ الْأَسْمِ الْمَنْصُوبِ، وَلَمْ يَشْتَرُطُوا أَنْ يَكُونَ مِنْ جِنْسِهِ كَمَا ذَهَبَ ابْنُ عَرَفَةَ، وَالِدَلِيلِ عِنْدَ ابْنِ السَّرَاجِ لِقَوْلِهِ: "اعْلَمْ: أَنَّ الْمَفْعُولَ لَهُ لَا يَكُونُ إِلَّا مُصَدَّرًا، وَلَكِنَّ الْعَامِلَ فِيهِ فِعْلٌ غَيْرٌ مُشْتَقٌّ مِنْهُ، وَإِنَّمَا يُذَكَّرُ؛ لِأَنَّهُ عَذَرَ لَوْ قَوَّعَ الْأَمْرَ، نَحْوَ قَوْلِكَ: فَعَلْتُ ذَاكَ حَذَارَ الشَّرِّ، وَجِئْتُكَ مَخَافَةَ فُلَانٍ "فَجِئْتُكَ" غَيْرٌ مُشْتَقٌّ مِنْ (مَخَافَةَ) فَلَيْسَ انْتِصَابُهُ هُنَا انْتِصَابَ الْمَصْدَرِ بِفِعْلِهِ الَّذِي هُوَ مُشْتَقٌّ مِنْهُ".<sup>27</sup>

وَمِنَ الْآيَاتِ الْكَثِيرَةِ الْخِلَافِ فِي إِعْرَابِهَا وَالتِّي تَدُورُ فِي مَعْظَمِ كُتُبِ التَّفْسِيرِ النَّحْوِيِّ، أَوْ فِي كُتُبِ إِعْرَابِ الْقُرْآنِ بِوَجْهِ خَاصٍ ﴿لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ﴾<sup>28</sup> إِذْ يَكْثُرُ عِلْمَاءُ النَّحْوِ عِنْدَ تَفْسِيرِهَا مَعَانَ خِلَافِيَّةٍ مُتَعَدِّدَةٍ، فَابْنُ عَرَفَةَ نَاقَشَ فِي إِعْرَابِهِ لِاسْمِ (لَا) فِيهَا مُؤَكِّدًا عَلَى التَّوَسُّعِ فِي التَّقْدِيرِ النَّحْوِيِّ مُجْتَهِدًا فِي ذَلِكَ، فَمِنَ النَّحَاةِ كَأَبِي حَيَّانٍ مَنْ جَعَلَهَا بَدَلًا مِنْ اسْمِ (لَا) وَذَكَرَ ذَلِكَ ابْنُ عَرَفَةَ بِقَوْلِهِ: "قَالَ أَبُو حَيَّانٍ: (إِلَّا هُوَ) بَدَلٌ مِنْ اسْمِ (لَا)".<sup>29</sup> بَيْنَمَا جَعَلَ ابْنُ عَرَفَةَ (إِلَّا هُوَ) بَدَلًا مِنْ (لَا) وَاسْمِهَا، وَلَيْسَ فَقَطُّ اسْمِ (لَا). قَالَ: "هَنَّاكَ وَجْهٌ آخَرٌ ذَكَرَهُ النَّحْوِيُّونَ، وَهُوَ أَنَّ يَكُونُ بَدَلًا مِنْ مَجْمُوعِ (لَا) مَعَ اسْمِهَا، وَالتَّقْدِيرُ يَكُونُ: الْمَوْجُودُ الَّذِي انْتَفَتْ الْأُلُوْهِيَّةُ عَنْ غَيْرِهِ، وَتُبَيَّنَتْ لَهُ سَبْحَانَهُ وَتَعَالَى".<sup>30</sup>

وَإِنَّمَا حِينَ نَزِيدُ الْحَدِيثَ عَنِ قِيَمَةِ الْخِلَافِ النَّحْوِيِّ فِي تَفْسِيرِ ابْنِ عَرَفَةَ، إِنَّمَا نَزِيدُ التَّدْلِيلَ عَلَى قُوَّتِهِ فِي الْقُدْرَةِ الْإِقْنَاعِيَّةِ الْمُسْتَنْدَةِ إِلَى الدَّلِيلِ الْعَقْلِيِّ الْمَطْلُوقِ؛ إِذْ لَمْ تَكُنْ مَنَاقِشَاتِهِ لِبَعْضِ الْآيَاتِ تَسْتَنْدُ فَقَطُّ إِلَى الْمَعْنَى الْإِعْرَابِيَّةِ، وَمَا يُوَافِقُ التَّأْوِيلَ وَالتَّقْدِيرَ فِيهِ، بَلْ تَسْتَنْدُ أَيْضًا إِلَى لُغَةِ الْعَرَبِ مِنْ مَعَاجِمِ وَسِيَاقَاتِ الْأَسْتِعْمَالَاتِ لَدَيْهَا، فَهِيَ هِيَ الْفَيْئِدُ وَيَخَالِفُ الرَّأْيَ حَوْلَ الْفَرْقِ اللَّغَوِيِّ لِلتَّعْدِي فِي قَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿غَيْرِ بَاغٍ﴾<sup>31</sup> ذَكَرَ أَبُو حَيَّانٍ أَنَّ (غَيْرِ) "وَاقِعَةٌ مَوْجِعَ الْحَالِ الْمَنْصُوبَةِ مِنْ ضَمِيرِ الْفِعْلِ (اضْطَرَّ)، وَقِيلَ فِيهَا أَيْضًا عِنْدَ غَيْرِهِ: هِيَ حَالٌ مَنْصُوبَةٌ مِنْ ضَمِيرِ فِعْلِ مُقَدَّرٍ مَحْذُوفٍ مَعْطُوفٌ عَلَى الْفِعْلِ (اضْطَرَّ) وَتَقْدِيرُهُمْ: فَمَنْ اضْطَرَّ فَأَكَلَ غَيْرَ بَاغٍ وَلَا عَادٌ".<sup>32</sup> وَرَأَى أَبُو حَيَّانٍ أَنَّ الْفِعْلَ الْمَقْدَرُ الْمَحْذُوفَ وَالْمَعْطُوفَ عَلَى الْفِعْلِ (اضْطَرَّ) يَجِبُ أَنْ يَقْدَرَ بَعْدَ (غَيْرِ بَاغٍ) فَذَلِكَ الْأَوَّلَى، فَعِنْدَ تَقْدِيرِهِمْ لَهُ قَبْلَ الْفِعْلِ يَقَعُ الْفَصْلُ فِيمَا يَجِبُ أَنْ يَكُونَ مُتَّصِلًا فِي ظَاهِرِهِ، قَالَ: "لَأَنَّ فِي تَقْدِيرِ قَبْلِ غَيْرِ بَاغٍ وَلَا عَادٍ فَصْلًا بَيْنَ مَا ظَاهِرُهُ الْإِتِّصَالُ بِمَا بَعْدَهُ، وَلَيْسَ ذَلِكَ فِي تَقْدِيرِهِ بَعْدَ قَوْلِهِ غَيْرِ بَاغٍ وَلَا عَادٌ".<sup>33</sup> وَرَأَى ابْنُ عَرَفَةَ هُوَ الْوَقُوفُ إِلَى جَانِبِ أَبِي حَيَّانٍ وَالْمَطَالِبَةُ بِالْأَسَالِيبِ الدَّفْعَةِ إِلَى هَذَا التَّقْدِيرِ؛ إِذْ رَأَى أَنَّ هَذَا "تَقْدِيرٌ بَاطِلٌ مَعْنَوِيًّا، فَالْبَيَانُ لِلْحَكْمِ وَفَقَّ هَذَا التَّقْدِيرُ يَكُونُ بَعْدَ الْأَكْلِ، وَبَيَانُنَا لِلْحَكْمِ قَبْلَ الْأَكْلِ هُوَ الْأَوَّلَى".<sup>34</sup> وَعِنْدَمَا خَالَفَ ابْنُ عَرَفَةَ مَنْ قَالَ بِتَقْدِيرِ الْفِعْلِ قَبْلَ (غَيْرِ بَاغٍ)؛ فَإِنَّهُ عَمِلَ بِمَا هُوَ أَصْلٌ فِي النَّحْوِ وَأَسَاسٌ فِي الْفَصْلِ وَالْوَصْلِ النَّحْوِيِّ؛ "فَلَا يُمْكِنُ دِرَاسَةُ مَضَامِينِ الْجُمْلِ وَدَلَالَةِ أَلْفَاظِهَا عَلَى مَعَانِيهَا دُونَ الْإِحَاطَةِ بِقَوَاعِدِ اللَّغَةِ وَصَرَفِهَا".<sup>35</sup>

27 ابن السراج، الأصول في النحو، تج. عبد الحسين الفتلي، ط2 (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1996)، 206/1.

28 البقرة 2/163.

29 الورغي، تفسير ابن عرفة، 194/1.

30 نظر. الورغي، 194/1. لوجوه إعراب "لا إله إلا هو" انظر. حسن موسى الشاعر، إعراب لا إله إلا الله، ط1 (السعودية: الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، 1409).

31 البقرة 2/173.

32 انظر. أبو حيان الأندلسي، البحر المحیط في التفسير، 118/2.

33 أبو حيان الأندلسي، البحر المحیط في التفسير، 118/2.

34 انظر. الورغي، تفسير ابن عرفة، 206/1.

35 رسمية محمد المياح، "الفصل والوصل بين البلاغة والنحو"، كلية الآداب، 239.

ولقد التزم ابن عرفة في مذهبه النَّحوي الخلافي الحديث عن أثر العامل النَّحوي في تقديره لبعض الآيات كقوله تعالى: ﴿فمن لم يجد فصيام ثلاثة أيام في الحج﴾<sup>36</sup> إذ أرجع تقدير وجه النَّصب (صيام) على الإغراء، كما ربط التَّقدير: (فليصم صيام) بالعامل اللَّفْظي وليس المعنوي، ذكر قراءة بعضهم (صيام) بالنصب - يعني أبا حيان - على العامل اللَّفْظي (المفعول المطلق)، قال أبو حيان: "وقرىء: فصيام، بالنصب أي: فليصم صيام ثلاثة أيام، والمصدر مضاف للثلاثة بعد الاتساع؛ لأنه لو بقي على الظرفية لم تجز الإضافة".<sup>37</sup> ورأى ابن عرفة "أنَّ العامل في (إذا) إذا كان هو المصدر (صيام) فهو عامل لفظي ولا يكون معنوياً. وقيل له إنَّ هذا التَّقدير يحتاج إلى تقدير عطف آخر، أو العطف على عاملين، وتقديرهم: (وصيام سبعة إذا رجع)؛ أي: تقدير المصدر (صيام) قبل العدد سبعة عند الرجوع من الحج، قال: لا هو واحد فقط.<sup>38</sup> والأصل في هذه الآية هو وجه الرفع، ونحن نناقش الخلاف فيها من حيث قراءة النَّصب، بين المفسرين وابن عرفة، فهو يعمد في تحليله ومنهجه الخلافي إلى ذكر من سبقه أولاً ثم يدلي بدلوه ورأيه فيما هو سابق له.

ومن المواضيع الخلافية في تفسير ابن عرفة تناولهم لبابٍ من أبواب المنصوبات (الاستثناء) والذي اجتهد فيه النُّحاة كثيراً، ووقع فيه خلافات متأصلة بينهم ليس في التَّقدير الإعرابي، بل يعود كثير منها إلى تحديد تسميته، "فقد عبَّر كثير من النَّحويين ابتداءً من سيبويه والمبرد ومن جاء بعدهم عن هذا الباب بـ(الاستثناء)... بينما عبَّر عنه آخرون بـ(المستثنى) كابن السَّراج (ت. 919)، وابن الحاجب (ت. 1174)، وابن مالك (ت. 672)".<sup>39</sup> فلمَّا تناول ابن عرفة هذا الباب في تفسير قوله تعالى: ﴿إلا ما شاء ربُّك﴾<sup>40</sup> وقع الخلاف حول نوعه بين المنفصل والمتصل، وبين كونه ليس من الاستثناء، أو الاختلاف في المتصل بين القائلين به، ذكر "أهمَّ فيه على خلاف: فقال بعضهم: هو متصل، وقال آخرون: هو منفصل، وقال بعضهم: ليس هو من الاستثناء في الأصل، ولا يقف الاختلاف عنده على ذلك؛ إذ اختلف التَّقدير عند القائلين بأنَّه من الاستثناء المتصل، فقد ذهب قسم منهم إلى أنه استثناء متصل من بعض الأزمنة؛ أي: خالدون في النار إلا في الأزمنة التي يشاء الله، وقال غيرهم: زمن الحشر هو المقصود، ورأى ابن عرفة أن هذا لا يصح؛ لأنه لا يكون مما يدخل في المستثنى منه من حيث المعنى في أصله؛ لأن الآية تتناول زمن الخلود وليس زمن الحشر.<sup>41</sup> ورأى الزمخشري "أنَّ المراد من الاستثناء هو الانتقال من عذابهم بالنار إلى عذابهم بالزمهرير".<sup>42</sup>

وفي هذه القضايا الخلافية بيَّن ابن عرفة في تفسيره لآي القرآن الكريم، ومن سبقه من أصحاب التَّفاسير الأخرى أهمية الخلاف في الأعراب؛ إذ يناقش إعراب (جزاؤه) في: ﴿قالوا جزاؤه من وُجد في رحله فهو جزاؤه﴾<sup>43</sup> ويسند بعض الأقوال إلى الشَّعر، وفي ذلك يقوي الحجَّة بالمسموع من كلام الشَّعر العربي؛ لما له من منزلة في الخلاف النَّحوي؛ "فالمسموع المستدلُّ به من النَّاحية التَّطبيقيَّة في مسائل الخلاف يتصدَّره المنظوم من كلام العرب".<sup>44</sup> "ذهب إلى أن (جزاؤه) الأولى: مبتدأ أول، وجملة (من وجد) المبتدأ

36 البقرة 2/196.

37 انظر. أبو حيان الأندلسي، البحر المحيط في التفسير، 2/265.

38 انظر. الورغمي، تفسير ابن عرفة، 1/235.

39 منصور صالح الوليدي، الخلاف النَّحوي في المنصوبات (الأردن: عالم الكتب الحديثة، 2006) 107.

40 هود 11/108.

41 انظر. الورغمي، تفسير ابن عرفة، 2/369.

42 انظر. الزمخشري، الكشاف عن غوامض التنزيل، 2/430.

43 يوسف 12/75.

44 هادي الشَّجيري، مسالك الترجيح في مسائل الخلاف النَّحوي (الأردن: مجلة مجمع اللغة العربية الأردني)، 99/220.

الثاني، وخبره جملة (هو جزاؤه)، والجملة كاملة هي خبر للمبتدأ الأول (جزاؤه).<sup>45</sup> و"الرابط الضمير المضاف فهو جزاؤه لأنه عائد على المكان إلى جزائه الأول أي فهو جزء السارق أو فهو جزء ذلك الفعل".<sup>46</sup> وقد رفض أبو حيان هذا التقدير؛ لقوله: "وهذا لا يصح لخلو الجملة الواقعة خبر جزاؤه من رابط".<sup>47</sup> و"الجواب عنده لعدد من الأسباب:

أولها: قول لابن عرفة: الرابط موجود وهو الضمير المضاف ل(جزاؤه)، فهو يعود على المكان؛ أي: هو جزء من سرق.

الثاني: يعود لابن عصفور: وأكد فيه على جواز الربط في هذه الآية، وضرب لذلك مثلاً: زيدٌ قامَ زيدٌ.<sup>48</sup> ورأى فيها ابن عرفة غير ذلك "لكون الخبر الثاني وهو جملة على غير الأول، فلا رابط بينهما حسب رأيه.<sup>49</sup> وذكر للسبب الأول (عودة الضمير على ما اتصل بالمبتدأ) ما أجازه الأخفش وابن القصار شعراً.<sup>50</sup>

وذي إخوة قطعت أقران بينهم\*\*\* كما تركوني واحداً لا أخالها

ويقرّر المتأمل والباحث في مجال الخلاف النحوي في تفسير ابن عرفة أنّ هذه الخلافات تنبع من ناحية الاجتهاد اللغوي، وليس هذا الاجتهاد وليدًا للصدفة، أو محض الخيال، بل إنّه قائم على التنوع والتعدد، ولو أنّ بعضهم ينسب الخلاف النحوي بمجمله إلى الفروع دون الأصول، ولكن لا يخفى فضله على أية حالٍ من الأحوال، يقولون: "التأخر في آثار العلماء السابقين... والتي تعني بالخلاف منها بشكل خاص، يلحظ أنّ اختلافهم قائم على المسائل من خلال الفروع وليس على الأصول، فهو خلاف متعلق بالعامل، أو بالعلّة، أو بالإعراب، أو في بنية الكلمة أو غيرها، لكننا نجدهم متفقون في الأصول العامّة، فالمنهج عندهم واحد، وإن تشدّد بعضهم أو خالف بعضهم بعضاً".<sup>51</sup> بهذه المعاني نرى ابن عرفة يعمد إلى سرد الآراء النحوية للحالة التي يدرسها ويذكر ما يضعفه فيها، فندما وقف على قوله تعالى: ﴿إِنَّهُ عَلَىٰ ذَٰلِكَ لَشَهِيدٌ، وَإِنَّهُ لِحُبِّ الْخَيْرِ لَشَدِيدٌ﴾<sup>52</sup> ناقش عودة الضمير في هذه الآية "على ما جاء به ابن عطية في تفسيره على الإنسان، فالضمير عنده يعود على الله تعالى، والمراد بالخير الطاعة، وليس المال.<sup>53</sup> بينما ضعف ابن عرفة ذلك الرأي: "وذهب إلى أنّ الخير هو الطاعات، فالله يحب الطاعات من عباده.<sup>54</sup> وذهب الفراء إلى "عودة الضمير إلى الإنسان، والمال: الكثرة، أي المحبة الكثيرة القائمة على تقديره من خلال التكرار للفظ، والتقدير عنده: حب الخير لشديد حب الخير.<sup>55</sup>

وإذا كانت غاية المفسرين هي جلاء المعاني وإظهار مواطنها في النص القرآني، فذلك لا يكون ببعيد عن مسالك الخلاف النحوي كما ذكر ابن عرفة في كثير من مواضع تفسيره للآيات ومنها تضعيفه لرأي أبي حيان حول مسألة كون الكاف بمعنى (مثل) ففي الآية الكريمة: ﴿فهي كالحجارة أو أشد قسوة﴾<sup>56</sup> فقد ذهب أبو حيان إلى أن الكاف هنا بمعنى (مثل)، "ورأى أنّ ذلك وفاقاً

45 انظر. الورغمي، تفسير ابن عرفة، 400/2.

46 انظر. الورغمي، تفسير ابن عرفة، 400/2.

47 أبو حيان الأندلسي، البحر المحيط في التفسير، 305/6.

48 انظر. أبو حيان الأندلسي، البحر المحيط في التفسير، 305/6.

49 انظر. الورغمي، تفسير ابن عرفة، 400/2.

50 الخطيب التبريزي، شرح ديوان الحماسة، (بيروت: دار الكتب العلمية، 2000) 678/1. وهو للشماخ بن ضرار في رثاء عمر بن الخطاب رضي الله عنه.

51 أمجد طلافقة، وأحمد أبودلو، الخلاف النحوي وحقيقة المدارس النحوية (الأردن: جامعة اليرموك)، 77.

52 العاديات 7/100-8.

53 انظر. ابن عطية، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، 515/5.

54 انظر. الورغمي، تفسير ابن عرفة، 338/4.

55 انظر. يحيى بن زياد الفراء، معاني القرآن، نج. محمد علي النجار وآخرون (مصر: دار المصرية، دت)، 285/3.

56 البقرة 2/74.

لسبويه وجمهور النحو.<sup>57</sup> وذهب ابن عرفة بترجيحه إلى أنها "اسم وليست حرفاً على مذهبه.<sup>58</sup> فابن عرفة في مخالفته للمسائل يستنجد بالأساليب النحوية الصحيحة، ولا يعتمد على غير ذلك، "فلقد ملك من الأدوات ما يمكنه من تفسير كل لفظ على أكمل وجه من أوجه اللغة وقواعد النحو السليمة وليس الشاذة التي لا أصل لها إلا اللفظ الواحد المذكور فقط؛ فهو عالم بأنه لا بد من موافقة الشرع وموافقة اللغة والنحو عند حمل الأوجه الإعرابية في كتاب الله تعالى، وذلك باختيار اللائق منها لدالتهما معاً.<sup>59</sup>

ولا يمكن الابتعاد في المنهج الخلافي النحوي عند ابن عرفة عن الحذف ودوره في التأويل النحوي، ألا ترى أن كثيراً من المسائل الإعرابية الخلافية القائمة بينه وغيره من العلماء تعود إلى هذا القسم الجليل من الأقسام المرتبطة بالتفسير النحوي، ومنها قوله تعالى: ﴿مَنْ يُصِرْ عَنْهُ يَوْمَئِذٍ فَقَدْ رَحِمَهُ﴾<sup>60</sup> ذهب أبو حيان إلى أن مفعول (يصرف) "اسم منصوب محذوف للاختصار، والأصل في التقدير: يصرف الله العذاب عنه.<sup>61</sup> بينما ذهب أبو علي الفارسي في إعرابه كما ذكر ابن عرفة في تفسيره إلى أن المفعول المحذوف هو اسم منصوب على التمييز، وهو عائد على المفعول المحذوف (العذاب)، ورأى الفارسي أن حذف الضمير العائد ليس بالأمر السهل، بينما ذهب ابن عرفة إلى أن حذفه ليس بالشيء الصعب، والتقدير عنده: (ومن يصرف عنه العذاب عنه).<sup>62</sup> فالتقدير النحوي عند ابن عرفة، وغيره من النحاة يدور في فلك الحذف النحوي مرتبطاً بالمعنى الإجمالي دون السياق الفردي، فالتحو يتعامل مع السياق دون الكلمة، والتركيب عند تقديره للمعنى.

ودراسة مسائل الخلاف في تفسير ابن عرفة توطن العلاقة بين دلالة الألفاظ ومعانيها؛ إذ تنادي وتطلب أصح الأوجه من الألفاظ وأقربها إلى الصواب؛ إذ لا يمكن حمل وتوجيه الإعراب للمعاني بعيداً عن دلالات الألفاظ ومبانيها، بمفردها، وبمركبها، وبدلالاتها المتفاوتة بين أسلوب وآخر، فمنها الدلالة القطعية والدلالة الظنية، "في هذا المنهج نجد تفاسير السلف من علماء هذه الأمة، العاملين المجتهدين في حقل تفسير الكتاب العزيز والبحث عن معانيه، فكل ما جاء فيها لا يخرج عن مدلولات العربية وضوابطها وما تقتضيه.<sup>63</sup> بهذه المعاني ناقش ترجيح رأيه في قوله تعالى: ﴿هَذَا فَوْجٌ مُّقْتَحِمٌ مَعَكُمْ﴾<sup>64</sup> إذ ذهب السمين الحلبي إلى عدة وجوه في إعراب تعليق (معكم)، قال: "يجوز أن يكون نعتاً ثانياً ل(فوج)، وأن يكون حالاً منه؛ لأنه قد وصف، وأن يكون حالاً من الضمير المستتر في (مقتحم)".<sup>65</sup> بينما "رجح ابن عرفة أن تكون معلقة باسم الفاعل، ورد كونها حالاً، لانقطاع الدلالة عند تقديره بالحال.<sup>66</sup>

ومن الوجوه الخلافية المرايا النحوية كما أقول: ولعلي أعني بالمرايا النحوية المرايا التي تعكس ارتباط الخلافات النحوية في تفسير ابن عرفة بصاحب الرأي القائل به، بين قراءة وأخرى، بين حركة وما يوافقها بين حركة ونظيرها، بين إعراب وما يخالفه، كما

57 انظر. أبو حيان الأندلسي، البحر المحيط في التفسير، 423/1.

58 انظر. الورغمي، تفسير ابن عرفة، 131/1.

59 انظر. حسين الحاربي، قواعد الترجيح عند المفسرين دراسة نظرية تطبيقية، 633/2.

60 الأنعام 16/6.

61 انظر. أبو حيان الأندلسي، البحر المحيط في التفسير، 454/4.

62 انظر. الورغمي، تفسير ابن عرفة، 145/2.

63 انظر. حسين الحاربي، قواعد الترجيح عند المفسرين دراسة نظرية تطبيقية، 354/2.

64 ص 59/38.

65 السمين الحلبي، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، تح. أحمد الخراط، (دمشق: دار القلم، دت) 391/9.

66 انظر. الورغمي، تفسير ابن عرفة، 376/3.

في قوله تعالى: ﴿وَلَا يَحْسَبَنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا أَنَّمَا نُمَلِّي لَهُمْ خَيْرٌ لِّأَنفُسِهِمْ﴾<sup>67</sup> إذ ذهب أبو حيان إلى أنه "وفق قراءة الخطاب بالناء (تحسين) (الذين) مفعول به؛ أي: قول بعضهم لبعض. 68 وقد رفض ابن عرفة ذلك التأويل "وذهب إلى أنه عند بعضهم: بدل. 69 وقال ابن عطية: "قريء على الفارسي بفتح (أئماً) وهي عنده لا تكون مفعولاً ثانياً، فالمفعول الثاني هنا هو الأول من حيث المعنى، وليس الإملاء على نفس السوية بهذا المعنى. 70

وقد كانت مسائل الخلاف في تفسير ابن عرفة مفرقة النوع والغرض؛ إذ أعطت النحو جمالية الاجتهاد وبراعة التأويل، وإن كان بعضهم يرى غير ذلك، فهناك من الباحثين من يرى في فضيلة الخلاف النحوي وجهة سليبية؛ إذ يرى فيه فقدان للوحدة الموضوعية، فقد كانت مناهج النحاة الخلافية قائمة برأيه على المزج أو المزيج الغريب من عدد من المناهج والطرائق والأساليب؛ إذ يرى فيها ركماً كبيراً ضخماً من الثقافات المتنوعة والمختلفة والتي لم تجتمع عندهم إلا من خلال اجتهاد عقولهم الواعية الخصبية الغنية بفكرها ونتائجها، وتأثرت بالعديد من ألوانها، وذلك ساعد على تطوير وتنمية الشخصية البحثية لدى الباحث، بل أن تنمو وتتطور المادة المدروسة لديه، وبهذا انعكست هذه النتائج على وعيه وعلمه ونتائج عقله وموضوعيته وأسلوبه بشكل عام. 71

ولكن ذلك كله ينتفي بمجرد ربط المعنى الخلافي بأبواب المعنى المتعددة، فبذلك تجرد العقول تسير في ركب التطور والاجتهاد التأويلي القائم على العقل المبدع، وتبتعد عن القوالب الجامدة، وقطبية الوجه الواحد، كما قوله تعالى: ﴿إِن أَمْرٌ هَلَكٌ﴾<sup>72</sup> قال ابن عرفة: "كلمة (امرؤ) فاعل بفعل مقدر دل عليه الفعل (هلك) 73. وذهب الزمخشري إلى كونها صفةً "ارتفع امرؤ بمضمير يفسره الظاهر... والرفع على الصفة لا النصب على الحال. أي: إن هلك امرؤ غير ذي ولد" 74. وخالف ابن عرفة هذا الرأي و"رد بأنه ما يفسر إلا ما يصح به العمل، وإذا جعلت صفة ل(امرؤ)، ما يصح له العمل فيه، وأجيب: بأن المفسر السابق كما قالوا في المضمير: أنه يفسر السابق دلالة الحال، وردّ بأنه إذا كان المضمير (هلك) فلا فائدة في ذكر (هلك) الذي هو صفة، وأجيب بأن النعت عندهم يكون تأكيداً حجة" 75. فقد تناوبت الآراء بين كون (امرؤ) فاعلاً لفعل مقدر، وبين كونه صفةً، أو نعتاً على اختلاف التسمية والذي يعيننا هنا أنه لا مناص للاجتهاد النحوي عند الإعراب من الخلاف، فلولا جمالية هذا الخلاف لما وجدت للنحو ولا للإعراب تلك الجمالية الكبيرة كهذا التفسير.

هكذا تمّ التَّنَقُّلُ بين صفحات تفسير ابن عرفة، وبين البحث من خلال بعض النماذج التي أوردها آنفاً مواضع الخلاف النحوي ومنهج ابن عرفة في الحجّة أو القول فيه، أو تفسير الكلام وربط الآيات بالناحية المعنوية من خلاله؛ فلقد عني ابن عرفة أشدّ العناية بمباحثه وآرائه النحوية، ويشهد له بذلك ابن عاشور؛ إذ "ذكر اهتمامه بأن يقوم بتخريج الآية التي يتناولها بالدرس ويقبلها

67 آل عمران 178/3.

68 انظر. أبو حيان الأندلسي، البحر المحيط في التفسير، 443/3.

69 انظر. الورغمي، تفسير ابن عرفة، 446/1.

70 انظر. ابن عطية، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، 545/1.

71 انظر. علي أبو المكارم، تقويم الفكر النحوي (القاهرة: درا غريب للطباعة والنشر والتوزيع، 2005)، 235.

72 النساء 176/4.

73 الورغمي، تفسير ابن عرفة، 77/2.

74 الزمخشري، الكشاف عن غوامض التنزيل، 598/1.

75 الورغمي، تفسير ابن عرفة، 77-78/2.

من جميع الأوجه والمستويات والتأويلات؛ حتى تكون الصورة واضحة جلية مستقيمة لا لبس فيها، وفي مقابل ذلك يرد ما كان مخالفاً منها لقواعد النحو وأساسياته وشروطه، ولا يقبل بما.76

### خاتمة:

1- إن تفسير ابن عرفة اعتمد على مجموعة من التفسيرات والكتب الأخرى؛ والتي أكثر من ذكرها في جميع صفحات وأقسام تفسيره، فجدده يذكر ما يذكره لطلابه من مصادر عديدة وعلى رأسها: تفسير ابن عطية (المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز)؛ الذي احتلَّ عنده المرتبة الأولى من بين التفسيرات الأخرى، ومن مصادره أيضاً: (فتوح العيب في الكشف عن قناع الريب) لشريف الدين الطيبي، ومنها تفسير الفخر الرازي: (التفسير الكبير، أو مفاتيح العيب)، ومنها تفسير الرمخشي: (الكشاف عن حقائق التنزيل وعبون الأقاويل في وجوه التأويل)، ومنها تفسير أبي حيان: (البحر المحيط)، وغيرها.

2- إن قضية الخلاف النحوي في تفسير ابن عرفة كانت من المواضيع المهمة التي ناقشها النحاة، وأكثر فيها من ذكره الحجاج والبراهين في سبيل الإعراب الذي يقول به؛ إذ يقرّر المتأمل والباحث في مجال الخلاف النحوي في هذا التفسير أن هذه الخلافات تنبع من ناحية الاجتهاد اللغوي، وليس هذا الاجتهاد وليداً للصدفة، أو محض الخيال، بل إنه قائم على التنوع والتعدد. كما أنها قامت على قوته في القدرة الإقناعية المستندة إلى الدليل العقلي المطلق؛ إذ لم تكن مناقشاته للآيات تستند فقط إلى المعنى الإعرابي، وما يوافق التأويل والتقدير فيه، بل تستند أيضاً إلى لغة العرب في معاجم وسياقات الاستعمالات لديها.

3- إن منهج ابن عرفة في خلافه النحوي عند تفسيره للآيات هو التحليل وحسن التعليل؛ إذ كان لا يعمد إلى الأوجه النحوية الخلافية القائمة على عوارض المعنى عند تفسير المسألة النحوية إلا من خلال البحث عن أفضلها وأكملها لبيان المعنى وتوضيحه؛ إذ نراه منكباً في الإعراب على الوجوه التي تنزه القرآن عنها، مبيناً أنها مما يجب أن يعدل عنه، وأنه ينبغي أن يحمل على أحسن إعراب وأحسن تركيب؛ إذ كلام الله تعالى أفصح الكلام؛ وقد كان يعمل كذلك وفق المبدأ الرئيسي العام عند النحاة الأوائل إلى عصره.

4- إن ابن عرفة نال ما نال أسلافنا من الاجتهاد والعمل في مجال التصنيف والتدريس لهذا الكتاب العظيم (القرآن)؛ إذ عاد به البحث إلى مواطن كثيرة، ونهج في هذا المنهج كل سبيل، وجمع في هذا العلم الكثير، صقل معارفه، وكتب بأقلام تلاميذه ما تفرّد به دون غيره في مجال التأليف والتدوين لهذا العلم العظيم، ولم يدخر في سبيل علم التفسير جهداً، فسلك به الدراسة والتدريس، ودفع به في دروب التحصيل العلمي عندما نقله إلى تلاميذه، وكان سيره وعمله في علم التفسير، السير الحثيث، والعمل الذي لا نظير له، وبذلك أثمرت جهوده بنقل معارفه إلى تلاميذه.

5- إن نحو ابن عرفة والآراء التي كان يخالفها أو يضعفها أو يردّها ببيان الحجة وحسن التعليل يميل دوماً إلى المذهب والرأي النحوي البصري؛ إذ نجد في تعليقاته دوماً ينطلق من الجواب والدليل البصري، وقد صبغ هذا المذهب تفسير بصيغته، فكانت الأساليب بصرية على القول والاطلاق، وإن ورد من المخالفات النحوية ما هو من الاتجاه الكوفي فذلك من القليل والنادر والغالب أنها بصرية بامتياز.

**Kaynakça**

al-Qurān al-Karīm

Abbās Ḥasan. al-Lughah wa al-Naḥw bayn al-Qadīm wa al-Ḥadīth. Mişr: Dār al-Ma'ārif, 1966.

Abbās Ḥasan. al-Naḥw al-Wāfī. 115. Mişr: Dār al-Ma'ārif, n.d.

Abū al-Baqā' al-'Ukbārī. 'Abd Allāh b. al-Ḥusayn. Masā'il Khilāfiyyah fī al-Naḥw. Taḥqīq Abd al-Fattāḥ Salīm. al-Qāhirah: Maktabat al-Ādāb, 2007.

Abū Ḥayyān al-Andalusī. Muḥammad b. Yūsuf. al-Baḥr al-Muḥīṭ fī al-Tafsīr. Taḥqīq Şidqī Muḥammad Jamīl. Bayrūt: Dār al-Fikr, 1420.

Aḥmad Qarūmī. "Usus Naqd al-Khilāf al-Naḥwī wa Ikhtilāf al-Qirā'āt al-Qurāniyyah min Khilāl al-Nash'ah wa al-Tatawwur". Majallat Āfāq 'İlmīyah. Jāmi'at al-Jazā'ir, 2021.

Akram Nāşir Ḥusayn. "al-Khilāf al-Naḥwī: Nashātuhū, Asbābuhū, Mazāhiruh". Majallat Markaz Jazīrat al-'Arab li-l-Baḥūth al-Tarbawīyah wa-l-İnsāniyyah. al-Yaman: Jāmi'at Şan'a', 2019.

al-Ḥusayn b. Muḥammad al-Rāghib al-İşfahānī. Muḥāḍarāt al-Udabā' wa Muḥāwarāt al-Shu'arā' wa al-Bulaghā'. Taḥqīq 'Umar al-Ṭabā'. Bayrūt: Dār al-Arqam, 1420.

Alī Abū al-Mukārim. Taqwīm al-Fikr al-Naḥwī. al-Qāhirah: Dār Gharīb li-l-Ṭā'ah wa al-Nashr wa al-Tawzī', 2005.

Alī al-Karaytī. "Min Asrār al-Ta'bīrāt al-Qurāniyyah al-Naḥwīyah fī Tafsīr Ibn 'Arafah". Majallat Dirāsāt İslāmīyah Mu'āşirah. Jāmi'ah Karbalā', 2013.

al-Khaṭīb al-Tabrizī. Sharḥ Dīwān al-Ḥamāsah. Bayrūt: Dār al-Kutub al-'İlmīyah, 2000.

al-Qurṭubī. Jāmi' al-Bayān 'an Ta'wīl Āy al-Qur'ān. Taḥqīq Maḥmūd Şākir. Makkah: Dār al-Tarbiyah wa al-Turāth, n.d.

al-Samīn al-Ḥalabī. al-Durr al-Maşūn fī 'Ulūm al-Kitāb al-Maknūn. Taḥqīq Aḥmad al-Khurāt. Dimashq: Dār al-Qalam, n.d.

Amjad Ṭalāfḥah, wa Aḥmad Abūdulū. al-Khilāf al-Naḥwī wa Ḥaqīqah al-Madāris al-Naḥwīyah. al-Urdun: Jāmi'at al-Yarmūk, n.d.

Hādī al-Shujayrī. Masālik al-Tarjīḥ fī Masā'il al-Khilāf al-Naḥwī. al-Urdun: Majallat Majma' al-Lughah al-'Arabīyah al-Urdunī.

Ḥassan Mūsā al-Shā'ir. I'rāb Lā İllāh İllā Allāh. 121. al-Sa'ūdīyah: al-Jāmi'ah al-İslāmīyah bi-l-Madīnah al-Munawwarah, 1409.

Ibn 'Arafah. Muḥammad al-Warqamī. Tafsīr Ibn 'Arafah. Taḥqīq Jalāl al-Asyūṭī. Lubnān: Dār al-Kutub al-'İlmīyah, 2008.

Ibn 'Āşūr. Muḥammad al-Ṭāhir. al-Tafsīr wa Rajālahū. 12. Mişr: Majma' al-Buḥūth al-'İlmīyah fī al-Azhar, 1970.

Ibn 'Atīyah. 'Abd al-Ḥaq b. 'Abd al-Raḥmān. al-Muḥarrar al-Wajīz fī Tafsīr al-Kitāb al-'Azīz. Taḥqīq 'Abd al-Salām al-Şāfi'ī. Bayrūt: Dār al-Kutub al-'İlmīyah, 1422.

Ibn al-Sarāj. al-Uşūl fī al-Naḥw. Taḥqīq 'Abd al-Ḥusayn al-Fatlī. 12. Bayrūt: Mu'sassat al-Risālah, 1996.

Ibn al-Sikkīt. Ya'qūb b. İşḥāq. İşlāḥ al-Mantiq. Taḥqīq Muḥammad Mar'ab. Bayrūt: Dār İhyā' al-Turāth al-'Arabī, 2002.

Ibn Muḍā' al-Qurṭubī. al-Radd 'alā al-Nuḥāt. Taḥqīq Shawqī Ḍayf. Mişr: Dār al-Fikr al-'Arabī, 1974.

Ibrāhīm Muşṭafā. İhyā' al-naḥw. al-Qāhirah: Maṭba'at Lajnat al-Ta'lif wa al-Tarjamah wa al-Nashr, 1937.

Izz al-Dīn 'Ammārī. "Fī Naqd al-Naḥw al-'Arabī Baḥth fī al-Nashā'ah wa al-Tatawwur". Majallat al-Muqrī li-l-Dirāsāt al-Lughawīyah al-Nazarīyah wa al-Taḥbīqīyah, n.d.



- Jalāl al-Dīn 'Abd al-Raḥmān al-Suyūṭī. Bughiyat al-Wu'ā' fi Ṭabaqāt al-Lughawīyīn wa al-Nuḥāt. Taḥqīq Muḥammad Abū al-Faḍl. Ṭ2. Dīmaşhīq: Dār al-Fikr, 1979.
- Khadijah al-Hadīthī. al-Madāris al-Naḥwīyah. Ṭ3. al-Urdun: Dār al-Amal, 2001.
- Maḥmūd al-Zamakhsharī. al-Mufaşşal fi Şan'at al-I'rāb. Taḥqīq 'Alī Bū Mulḥim. Bayrūt: Maktabat al-Hilāl, 1993.
- Makkī b. Abī Ṭālib al-Qaysī. Mushkil I'rāb al-Qur'ān. Taḥqīq Ḥātim Şāliḥ al-Ḍāmin. Ṭ2. Bayrūt: Mu'sassat al-Risālah, 1984.
- Manşūr Şāliḥ al-Walīdī. al-Khilāf al-Naḥwī fi al-Manşūbāt. al-Urdun: 'Ālam al-Kutub al-Hadīthah, 2006.
- Muḥammad b. Salām al-Jumaḥī. Ṭabaqāt Fuḥūl al-Shu'arā'. Taḥqīq Maḥmūd Şākir. Jeddah: Dār al-Madanī, n.d.
- Muḥammad b. Zakarīā al-Ghulābī. Waq'at al-Jamal. Taḥqīq Muḥammad Ḥassan Āl Yāsīn. Baghdād: Maṭba'at al-Ma'ārif, 1970.
- Muḥammad Ṭarḥūnī. al-Tafsīr wa al-Mufasssīrūn fi Gharb Afrīqīā. al-Sa'ūdīyah: Dār Ibn al-Jawzī, 1426.
- Rasmīyah Muḥammad al-Miyāḥ. al-Faşl wa al-Waşl bayn al-Balāghah wa al-Naḥw. Kulliyat al-Ādāb. al-'Irāq.
- Sa'īd al-Afgānī. Min Tārīkh al-Naḥw al-'Arabī. Bayrūt: Dār al-Fikr, n.d.
- Shawqī Ḍayf. Tajdīd al-Naḥw. Ṭ6. Mişr: Dār al-Ma'ārif, n.d.
- Tammām Ḥassān. al-Lughah al-'Arabīyah Ma'nāhā wa Mabnāhā. al-Maghrib: Dār al-Thaqāfah, 1994.
- Yaḥyā b. Ziyād al-Farrā'. Ma'ānī al-Qur'ān. Taḥqīq Muḥammad 'Alī al-Najjār wa Ākharūn. Mişr: Dār al-Mişrīyah, n.d.

## 59. İlahi vahyin karakteristiği bağlamında Kur'ân'ın muheymin ve musaddik oluşu

Ali BİNOL<sup>1</sup>

**APA:** Binol, A. (2023). İlahi vahyin karakteristiği bağlamında Kur'ân'ın muheymin ve musaddik oluşu. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 1030-1048. DOI: 10.29000/rumelide.1316242.

### Öz

Allah Teâlâ, evreni yaratmış ve evrenin bir parçası olan dünyamızda yaşamı var etmiştir. Yeryüzünün son konuğu insanoğludur. Bütün yeryüzü nimetleri insanoğlunun emrine verilmiştir. Diğer yandan o, dünyayı imar etmekle görevlendirilmiştir. Bu arada insan, doğuştan getirdiği potansiyel yönelimlerle baş başa bırakılmamış, yaratılış amacı ve sorumlulukları noktasında ilahi vahiyle bilgilendirilmiştir. Vahyi bilgi, yeryüzünde güven içinde yaşama ve ahiret hayatını kazanabilmenin yollarını öğretmektedir. Bu anlamda Allah, insanoğlunun bilinç sahibi olduğu ilk andan itibaren seçtiği özel kişiler/nebiler vasıtasıyla ona hitap etmiştir. Kur'an, vahye mazhar olan peygamberleri ve onların kavimlerinden bahsederken önceden gönderilmiş kitaplar ve sahifeler karşısında kendisinin "muheymin" ve "musaddik" olduğunu haber verir. Kur'an öncesi gönderilen kitaplar, Tevrat, Zebur ve İncil'den ibaret olmadığı gibi peygamberlerin getirdiği din de Yahudilik ve Hıristiyanlıkla sınırlı değildir. Gönderilen kitapların ve ilkeleri belirlenen dinlerin isimleri farklı olsa da öz itibarıyla hepsi aynı temel esaslara vurgu yapmaktadır. Son ilahi kitap Kur'an, söz konusu ilkeleri en özlü ve en edebi biçimde bünyesinde toplamıştır. O, bir taraftan önceki kitaplarda bulunan hakikatleri tasdik ederken diğer yandan meydana gelen kimi sapmalara müdahale etmiştir. Zira önceki toplumlar içinde, ilahi vahye sadakat gösterenler olduğu gibi hakikati gizleyenler, tahrif edenler ya da toptan ret yolunu seçenler de olmuştur. Günümüzde de Kur'an'ın önceki kitaplardan aşırma bilgiler içerdiği iddia edilmekte, diğer taraftan onun ilahi olup olmadığı yönünde şüphe uyandırıcı birtakım yaklaşımlar sergilenmektedir. Bu çalışmada "musaddik" ve "muheymin" kavramları merkeze alınarak Kur'an'ın diğer kutsal kitaplar karşısındaki konumu incelenecektir. Karşılaştırmalı tahlil yöntemi izlenecek olan çalışmada, ilahi dinlerdeki sapmaların hangi noktalarda cereyan ettiği örneklerle ortaya konacaktır. Kur'an'ın ortaya koyduğu ilkeler ışığında uzun soluklu bir süreç olan ve insanlığın gelişmesine uygun olarak yenilenen vahiy olgusunun dinler bazında düşmanlık ve çatışma aracı olmaması gerektiği konusu açıklığa kavuşturulacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Kur'an, vahiy, kutsal kitaplar, Musaddik, Muheymin, şâhit

### The Qur'an being a muhaymin and musaddik in the context of the characteristics of divine revelation

#### Abstract

Allah Almighty created the universe and brought life into our world, which is a part of the universe. The last guest of the earth is human beings. All the blessings of the earth have been given to human beings. On the other hand, he is tasked with rebuilding the world. Meanwhile, human beings are not left alone with their innate potential orientations but are informed by the divine revelation about the

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri, Tefsir ABD (Yozgat, Türkiye), ali.binol@yobu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8601-6147 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 04.05.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316242]

purpose and responsibilities of creation. He was taught the ways of living in safety on earth and earning the life of the hereafter. In this sense, Allah has addressed human beings through special persons/prophets that He has chosen since the first moment when he became conscious. While the Qur'an informs about the prophets who received revelation and their tribes, it declares that it is "muheymin" and "musaddik" in the face of previously sent books and pages. The books sent before the Qur'an are not limited to the Torah, Psalms, and the Bible, and the religion brought by the prophets is not limited to Judaism and Christianity. However, although the names of the books sent and the religions whose principles were determined are different, they all emphasize the same basic principles. The last divine book, the Qur'an, has gathered these principles in the most concise and literary form. While the Qur'an affirmed the truths found in the previous books, he also intervened in some deviations that occurred. For, in previous societies, there were those who showed loyalty to divine revelation, as well as those who concealed the truth, falsified it, or chose the path of total rejection. Today, it is claimed that the Qur'an contains plagiarism from previous books, on the other hand, there are various approaches that raise doubts about whether it is divine or not. In this study, the position of the Qur'an against other holy books will be examined by focusing on the concepts of "musaddik" and "muheymin". In the study, in which the comparative analysis method will be followed, it will be revealed with examples at which points the deviations in divine religions occur. It will be clarified that the phenomenon of revelation, which is a long-term process and renewed in accordance with the development of humanity, should not be a means of hostility and conflict on the basis of religion, in the light of the principles set forth by the Qur'an.

**Keywords:** Qur'an, revelation, holy books, Musaddik, Muheymin, witness

## Giriş

Kur'an-ı Kerim, peygamberlerin sonuncusu olarak tanıtılan Hz. Muhammed'e indirilmiş (el-İnsân 76/23), onun bütün insanlık için müjdeci ve uyarıcı olduğu haber verilmiştir (Sebe' 34/28). Kur'an, önceden de peygamberler geldiğini, onlara da dini hayatın yaşanması noktasında yol ve yöntemler öğretildiğini ifade eder (el-Mâide 6/48). Kur'an vahye muhatap olmuş milletleri Ehl-i kitap olarak niteler. Her ne kadar Ehl-i kitap denince akla Yahudiler ve Hıristiyanlar gelse de ilahi vahye mazhar olan toplumlar hiç şüphesiz bunlarla sınırlı değildir. Önceki kitapların gönderildikleri zamanın şartları göz önünde bulundurulursa o kitapların sadece muhatap topluma hitap eder nitelikte olması da doğal karşılanmalıdır.

Kur'an yaratıcı, insan, kâinat, din, ibadet, hak, adalet, ümmet gibi kavramları merkeze alarak insanlığı her iki âlemde mutluluğa erdirecek bir hayat tarzı sunar. İnsanlığı tek bir özden yaratılıp çoğalmış kardeşler olarak görür (en-Nisa' 4/1). Irklar arasında var olan bazı farklılıklar şekilsel olup özde insanlar aynı duygulara ve benzer psikolojik özelliklere sahiptirler. Tüm insanlığa seslenen Kur'an (el-Bakara 2/21), barış ve esenlik içinde yaşamının yollarını gösterir. Bu noktada o, kurtuluşu Allah'ı yegâne ilah olarak tanımaya, kulluğu O'na özel kılmaya, yeryüzü ve onun imkânlarını emanet olarak bilmeye bağlar (Bilgi, 2021: 185, 209, 267-278).

Kur'an, insanlığa seslenirken bütünleştirici bir dil kullanır. O, son dinin İslam olduğunu söylerken (el-Mâide 5/3) önceki dinlerin mensuplarını dışlamaz. İslam'ın hak din bağlamında gündeme getirdiği değerlerin aslında önceki ümmetlerin de değerleri olduğu, bu ilkeler etrafında toplanılması gerektiği noktasında Kur'an'ın mesajı açıktır. Söz gelimi Kur'an, Yahudi ve Hıristiyanların atası sayılan Hz. İbrahim'in Kâbe'yi mabet olarak inşa ettiği sırada yaptığı duayı şu şekilde aktarır: "Ey Rabbimiz! Bizden

(bunu) kabul et. Şüphesiz sen, işiten ve bilensin. Rabbimiz, ikimizi sana teslim olmuş (Müslümanlar) kıl. Soyumuzdan da Müslüman bir ümmet var et!”(el-Bakara 2/127-128)

Kur'an'ın mesajı tevhid, nübüvvet ve mead/ahiret olmak üzere üç ana başlık altında toplanabilir. Bu esaslar önceki kitapların da temel konuları arasındadır. Ne var ki önceki toplumlar, insanlığın kurtuluşunu garanti etmesine rağmen birtakım ilahi emirleri nefsanî arzularla çeliştiği için reddetme yolunu seçmişlerdir (el-Bakara 2/101). Dahası, hayatlarını birtakım fani varlıklara bağlayan kimi insanlar, yaratıcıya tahsis edilmesi gereken sevgi ve bağlılığı kendileri gibi beşerî varlıklara yöneltmişlerdir. Bu bağlamda Kur'an, Ehl-i kitap olarak nitelediği Yahudi ve Hıristiyanların kendi kitaplarında olan bazı hakikatleri tahrif ettiklerini (el-Bakara 2/75), bazılarını gizlediklerini (el-Bakara 2/146), kimi peygamberleri öldürdüklerini ve birtakım emirlere de isyan ettiklerini (Âl-i İmrân 3/21, 112; el-A'râf 7/163) ifade eder. Bu gerçekleri dile getirdikten sonra Kur'an, Hz. Peygamber'e hitap ederek muhaliflerin neye çağrılmaları gerektiğini de şu şekilde açıklar: “De ki: “Ey Kitap ehli! Sizinle bizim aramızda ortak bir söze gelin: Yalnız Allah'a kulluk edelim, O'na hiçbir şeyi eş tutmayalım ve Allah'ı bırakıp kimimiz kimimizi rab edinmesin”(Âl-i İmrân 3/64). Bu ayetteki muhatapların Yahudi veya Hıristiyanlar olduğu şeklinde yorumlar bulunsa da (Şevkânî, 1414: I/399) tevhid inancına sahip olan tüm din mensuplarına yapılmış genel bir çağrı olduğu görüşü daha uygun düşmektedir. Kur'an'ın musaddik ve muheymin oluşu, bu çağrısının evrenselliği, yapıcılığı ve haklılığı bağlamında daha bir anlamlı hale gelmektedir.

## 1. Musaddik ve muheymin kavramları

Kur'an-ı Kerim, kendisini “nur, hidayet, rahmet ve müjde” gibi sıfatlarla anar. Bu sıfatları, kendinden önceki kitaplar için de kullanır. Bunun dışında Kur'an, önceki kitaplara karşı kendisini “musaddik ve muheymin” vasıflarıyla konumlandırır. İlahî vahiylerin öz itibarıyla aynı hakikatleri dile getirme ve Kur'an'ın kapsamlılığı bağlamında bu iki kavramın anlamları ve gerçekte neye karşılık geldiklerini belirlemek gerekecektir. Sırasıyla musaddik ve muheymin kavramlarını ele alalım.

### 1.1. Kur'an'ın musaddik oluşu

Kur'an'ın kendisini tanımladığı kavramlardan biri musaddik kavramıdır. Musaddik, “Katılık, sağlamlık, vakiyaya uygun hüküm ifade eden söz, gerçeğe uygun bilgi vermek, verdiği söze uygun hareket etmek” anlamına gelen ve yalanın karşıtı olan “sıdk” köküne dayanmaktadır. (İbn Manzûr, 1990: X/193; Fâris, 1986: III/166). “Hakikati ifade eden, doğruluk, güvenilirlik” gibi anlamlarda da isim olarak kullanılmaktadır. Hak, doğrunun nesnel yönü olarak görülürken sıdk, sözün nesnel doğruya uygunluğu olarak görülmektedir. (Çağrıncı, 2009: XXXVII/98-100). Sıdk kelimesinin söze sıfat olması ve yalan sözün karşıtı olması, yalanın temelsiz oluşu ve bu yüzden zayıf kabul edilmesi sebebiyledir. Tasdik ise, bir kimsenin söylediği sözün doğruluğunu, hakikate uygun olduğunu itiraf etmek, sözü onaylamak ve onu desteklemek anlamına gelmektedir (Cevherî, 1956: IV/1505). Bu bağlamda Kur'an, kendinden önceki vahiylerin yazıya geçirilmiş şekli olan kitapları toptan reddetmemiş, onların içerdiği doğruları onaylamış, kendisi de aynı hakikatleri yer ve zamana uygun olarak tekrarlamıştır. Bu anlamda musaddik olan Kur'an, önceki kitapların taklidi olarak değil tam aksine onların doğruluk ölçüsü olarak kabul edilebilir. Doğru, her zaman ve her yerde doğrudur. Özetle Kur'an, kendisini iki temel nitelik olan doğruluk ve adaletle vasıflandırırken (el-En'âm 6/115) dikkatleri, verdiği haberlere ve üstlendiği göreve çevirmektedir (Râzî, 1981: XIII/161).

## 1.2. Kur'an'ın muheymin oluşu

Muheymin kelimesi Kur'an-ı Kerim'de iki defa geçer. Birinde Allah'ın isimleri arasında sayılır (el-Haşr 59/23). Müfessirler, Allah'ın ismi olma bağlamında “muheymin” kelimesini, O'nun görüp gözetmesi, şahit olması, koruması ve güvende kılması şeklinde açıklamışlardır (İbn Manzûr, 1990: VI/4705; Zemahşerî, 1988: IV/618; İbn Kesir, 1999: II/62; Elmalılı, 1979: VII/4872). Bir başka yerde muheymin, diğer kutsal kitaplara karşı Kur'an'ın konumunu belirler ve o, “muheyminen aleyh (مُهَيِّمِنًا عَلَيْهِ)” olarak nitelendirilir (el-Mâide 5/48). Bu kelimeyi öncelikle “şahit” olarak açıklayanlar olmuştur (Mahallî, 1979: I/146). Buradaki şahitlik, “emniyet bahsetme ve başkasını korkularından emin kılma” anlamındadır (Taberî, 2000: X/377). Muheymin kelimesinin aslının “e'mene-mue'min (أَمِنَ-مُؤْمِنٌ)” şeklinde olduğu, iki hemzeden dolayı birinin ya harfine dönüştürüldüğü, daha sonra hemze yerine hâ harfi konularak telaffuzunun kolaylaştırıldığı ifade edilmiştir. Bunun benzerinin “döktü” anlamındaki “أَرَقَ” fiilinin “هَرَقَ” olarak kullanılmasında ve “إِيَّكَ” kelimesinin “هَيَّاكَ” olarak telaffuz edilmesinde de görüldüğü belirtilmiştir (Zemahşerî, 1988: IV/618; Cevherî, 1956: VI/2217-2218). Böyle bir kıyasın Arap dilinde geçerli olması yanında tefsirlerde “emin” veya “mu'temen” gibi kelimelerle tercüme edilmesi yukarıdaki açıklamaları doğrulamaktadır.

Muheymin kelimesinin İbn Abbas tarafından “şahit” olarak açıklandığını söyleyen Begavî (ö. 516/1122), Mücahid (ö. 103/721), Katade (ö. 117/735), Süddî (ö. 127/745) ve Kisai'nin (ö. 189/805) söz konusu görüşü benimsediğini ifade eder (Begavî, 2006: III/65). İkrime (ö. 105/723), muheymin kelimesini “delil” diye tercüme ederken Said b. Cübeyr (ö. 94/713) ve Ebu Ubeyde (ö. 209/824), “korunması amacıyla kendisine bir şey emanet edilen” demiştir. Hasen el-Basri (ö. 110/728), kelimeyi “emîn” olarak izah ederken Said b. el-Müseyyib (ö. 94/713), hâkim şeklinde açıklamıştır. Halil b. Ahmed (ö. 175/791) ise “gözetleyici ve koruyucu” demiştir. Anlamların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu açıklamalardan çıkarılacak genel sonuç şudur: “Kur'an'ın doğruluğuna tanıklık ettiği her kitap Allah'ın kitabıdır (Begavî, 2006: III/65).

## 1.3. Kur'an'ın muheymin olma vasfının gerçeklikteki karşılığı

Kur'an-ı Kerim'in muheymin olma vasfı şu üç kavram üzerinden açıklanmaktadır.

### 1.3.1. Tanıklık

Kur'an'ın muheymin olması, her şeyden önce kendinden önce indirilenlerin ilahi kitap oluşlarına tanıklık etmesi şeklinde gerçekleşmiştir. Kur'an bunu açıkça söylemekte ve onları yeri geldikçe “Allah kelamı” veya “Allah'ın ayetleri”(el-Bakara 2/75, 174-175) şeklinde nitelemektedir. Bu ayetlerin ise kimi zaman gizlendiğini, kimi zaman da tahrif edildiğini haber vermektedir. O halde önceki şeriatlere ait hükümler ve vahiy parçacıkları, ancak Kur'an'ın şahitliğinden sonra kabul edilebilir. Herhangi bir konuda geçmiş kitaplardan gelen bilgilerle Kur'an arasında bir farklılık olursa Kur'an'ın söylediğinin doğru olduğu ve diğerinin tahrife uğradığı kabul edilir.

### 1.3.2. Koruma

Kur'an'ın muheymin oluşu, onun kendinden önce gelen ilâhî kitaplardaki vahyi bilgileri koruması şeklinde de olur. Çünkü Kur'an, ilâhî kitapların temel öğretilerini öz halinde kapsamaktadır (el-A'lâ 87/19). Dosdoğru yol üzerinde yürümek (istikamet), sözde ve özde uyumluluk (sadakât), başkalarıyla barış ve güven içinde yaşamak (selamet) gibi dini zorunluluklar ilahi kitapların öncelikleri arasında yer almaktadır. Bu sebeptendir ki Zemahşerî (ö. 538/1144), “Tevrat ve İncil ayetlerinin ilahi vafsa sahip olup

olmadıkları ve onların tahrife uğramaksızın bu güne kadar gelip gelmedikleri ancak Kur'an ayetleri ışığında değerlendirilerek anlaşılabilir" demiştir (Zemahşerî, 1988: I/618). İbn Kesîr (ö. 774/1373), bazı âlimlerin Kur'an'a müracaat etmeden hangi Tevrat ayetinin doğru, hangisinin uydurma olacağını kesin bir şekilde bilinemeyeceği düşüncesinde olduklarını söyledikten sonra onlardan Kur'an'a uyanların hak, uymayanların ise yanlış ve geçersiz olduğunu açık bir dille ifade etmiştir (İbn Kesîr, 1999: II/62).

### 1.3.3. Denetleme ve düzeltme

Kur'an'ın bir görevi de insanların ilahi kitaplara yaptıkları eklemeleri bildirme, ortaya koydukları yanlış tevil ve tefsirleri düzeltme şeklinde olmuştur.

Kur'an'ın, daha önceki ilâhî kitapların içerdikleri hakikatleri tasdik, yanlışlarını da tespit ederek doğrusunu söylemesi, bütün ilahi kitaplar için de yol gösterici bir özelliğidir (Reşid Rıza, 1947: VI/410). Çünkü Eski Ahid'e inananlar arasında bile bazı Tevrat bölümlerinin farklı nüshaları olduğu bilinmektedir (Uğur, 2011: s. 18-19) Yahudiliğin en önemli ilkelerinden olan "on emir" hususunda bile Tevrat nüshaları arasında birlik sağlanamaması (İbn Teymiyye, 1999: I/380), söz konusu gerçeğin açık delili sayılabilir. Böylesi önemli bir durum karşısında hakemlik edecek bir kitaba ihtiyaç duyulması doğaldır. İndiği zamandan itibaren yazıya geçirilmesi yanında ezberleme ve okuma yoluyla günümüze kadar gelmiş olan Kur'an ayetleri, Tevrat ibarelerinin değerlendirilmesinde bir mihenk taşı olarak kullanılmalıdır (Paçacı, 1991: V(3), 175). Bu konuda Kur'an'a başvurmak, kutsal kitaplar için bir kusur sayılmamalıdır. Tam aksine kendilerinden yüzyıllar sonra indirilmiş bir kitabın Tevrat ve İncil'in birtakım doğruları ihtiva ettiğini söylemesi onların saygınlığını koruma (Cebeci, 2006: s. 52) ve haklarını teslim etme aracı olarak görülmelidir. Sonuç olarak muheymin kelimesinin, "tanıklık etme, tasdik etme, güvence altına alma, koruyup gözetme, barındırma, kontrol etme, yanlışları düzeltme, destekleme, hâkimiyeti altına alıp yönetme" (İbn Manzûr, 1990: VI/4705; Cevherî, 1956: VI/2217-2218) gibi anlamları karşıladığı söylenebilir.

## 2. Kur'an'ın tasdik ettiği konular

### 2.1. Vahyin birlikteliği noktasında Kur'an Tevrat ve İncil

Kur'an, Hz. Peygamber'in ilk peygamber olmadığını, ondan önce birçok peygamber gönderildiğini bildirmiştir (el-Mü'min 40/78). Ayrıca Peygamberlere iman etme bağlamında onlar arasında ayırım yapılmaması gerektiğini söylemiş, hatta onların getirdikleri kitaplara inanmayı iman esaslarından saymıştır (el-Bakara 2/285). Ehl-i kitab'a yönelik bir hitap şöyledir: "Yine de ki: 'Ben, peygamberler arasında benzeri gelip geçmemiş biri değilim, bana ve size ne yapılacağına da bilemem, ancak bana vahyedilene uyarım. Ben yalnızca açık bir uyarıcıyım'(el-Ahkâf 46/9). Devamındaki ayetin İsrail oğullarına hitap etmesi, onların içinden bir kişinin Allah'tan indirilene iman ettiğini hatırlatması ve içlerinden bir grubun büyüklük taslamak suretiyle imandan kaçındığını haber vermesi (el-Ahkâf 46/10) oldukça dikkat çekicidir. Bir başka dikkat çekici nokta, Kur'an'dan önce Hz. Musa'ya indirilmiş olan Tevrat'ın "rahmet ve önder" olarak tanımlanmasıdır. Kur'an en sonunda kendisini Arapça bir kitap olarak tanıtmakta, Tevrat'ı tasdik ettiğini vurgulamakta, zalimleri uyarmak ve iyilik edenleri müjdelemek için gönderilmiş bir kitap olduğunu bildirmektedir (el-Ahkâf 46/12). Önceden birçok kitap ve sahife gönderilmiş olsa da Tevrat, Kur'an'ın tasdik ettiği kitapların başında yer almakta, ikinci sırada ise İncil gelmektedir. İsrail oğullarının peygamberi Hz. Musa ise Kur'an'ın kendisine en çok yer verdiği peygamberdir. Ayrıca Kur'an, Tevrat'ı birçok ayette övmüş, birkaç yerde onu "hidayet kaynağı ve nur" (el-Mâide 5/44; el-Enbiyâ 21/48) olarak nitelemiştir. Kur'an'ın bir taraftan Tevrat'ı överken diğer

tarafından Yahudilerin yaptıklarını kınaması önemli bir ayrıntı olarak değerlendirilebilir. Nitekim Kur'an, Yahudileri itikadi ve ameli açıdan tenkit etmiş, onların bazı durumlarda haktan saptığını ve bu yüzden gazaba uğradıklarını söylemiştir (el-Bakara 2/90). Buna karşılık o, Tevrat hakkında olumlu nitelermelerde bulunmuştur. Bunlar, "nûr (el-Maide 5/44), furkân (hak ile batılı ayıran) (el-Bakara 2/53), besâir (el-Kasas 28/43.), rahmet, imam/yol gösteren ve önderlik eden (Hûd 11/17; el-Ahkâf 46/12), müstebin/her şeyi açıklayan (es-Sâffât 37/117), hüda/hidayet rehberi olan bir kitap (el-Mâide 5/4)" şeklinde sıralanabilir.

Kur'an, Ehl-i kitab'ı muhatap aldığı bir ayette, ellerindeki Tevrat'ın değerine işaret ederek şöyle buyurur: "Elinizdeki (Tevrat) tasdik edici olarak indirdiğime (Kur'an) iman edin; sakın onu inkâr edenlerin ilki olmayın! Ayetlerimi az bir karşılığa satmayın. Yalnız benden sakının! (el-Bakara 2/41) Kur'an, vahiy kültüründen haberdar olan bir kavme yakışan tavrın ne olması gerektiğini de şu ayetle açıklar: "Kendilerine, "Allah'ın indirdiğine iman edin" denilince, "Biz sadece bize indirilene inanırız" derler ve ondan başkasını inkâr ederler. Hâlbuki o Kur'an, kendi ellerinde bulunan Tevrat'ı doğrulayıcı olarak gelmiş hak kitaptır. (Resulüm!) Onlara de ki: "Şayet siz gerçekten inanıyor idiyse daha önce Allah'ın peygamberlerini neden öldürüyordunuz?" (el-Bakara 2/91)

Tevrat ile ilgili ayetlerin içeriğine bakınca Kur'an'ın amacının sadece Tevrat'ı övmek olmadığı anlaşılmaktadır. Nitekim Kur'an, Tevrat'a atıf yaparken çoğunlukla indiği dönemin Yahudilerine hitap etmekte, kendisinin Tevrat'ı tasdik ettiği ve ondaki bilgileri de içerdiği noktasına vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla Kur'an, ilk peygamberlerden beri bu hakikatleri ilke haline getiren ve bütün peygamberlerin ortak dini olan İslam'a çağırılmaktadır. Buradaki amaç, Tevrat'ı bütünüyle temize çıkarmak olmadığı gibi onun orijinal yapısını koruduğunu ve dolayısıyla ona uymakla mutlak hakikate erileceğini söylemek de değildir. Nitekim bazı müfessirler (İbn Kesîr, 1999: II/61; Begavî, 2006: I/652), Kur'an'ın, sadece Hz. Peygamber ve ashabının özelliklerinden bahseden Tevrat ayetlerini tasdik ettiğini söylemişler ve İsrail oğullarının gönderilen yeni peygambere uymaya çağrıldıkları üzerinde durmuşlardır.

## 2.2. Tevhid inancı

Semavi dinlerin en temel ilkesi Tevhid inancıdır. Tevhid, Allah'a ait olması gereken sıfatların sadece O'na tahsis edilmesi ve bu sıfatların başka bir varlığa yakıştırılmaması esasına dayanır. Buna göre tevhid; âlemlerin rabbi Allah'tan başka ilah olmadığına (Al-i İmrân 3/2), O'nun her şeyi yoktan var ettiğine inanmaktır. (el-Fâtır 35/1). Tevhid, Allah'ın pek büyük ve üstün, her şeyin içyüzünden ve gizliliklerinden haberdar (el-Mülk 67/14), ezeli ve ebedi olduğunu (el-Hadid 57/1-3), doğmadığını ve hiçbir fani varlığın ana-babası olmadığını, her türlü eksikliklerden uzak (el-İhlâs 112/1-4), diri (el-Bakara 2/255), her şeyi bilen, işiten (eş-Şuarâ' 26/220), her şeye gücü yeten (Al-i İmrân 3/189), hüküm ve hikmet sahibi (el-Feth 48/7), keremi bol (el-İnfîtâr 82/6), esirgeyen ve bağışlayan tek ilah (el-Bakara 2/163) olduğunu kabul etmektir. Bu inancın gereği olarak göklerde ve yerde olanların tümünün Allah tarafından yaratıldığı, canlı ve cansız tüm varlıkların O'na teslim oldukları, yine bütün varlık âleminin O'nun için deveran ettiği sonucu çıkar.

Yukarıda saydığımız inanç unsurlarını Tevrat'ta da görmek mümkündür. Bunlardan birkaçı şöyledir: "Ya Rab, bir benzerin yok, Sen'den başka Tanrı da yok!" (1. Tarihler, 17: 20). "Rab Ben'im, başkası yok, Benden başka Allah yok... Doğudan batıya dek Benden başkası olmadığını herkes bilsin. Rab Benim, başkası yok." (Yeşaya 45: 5-6). "Sonunda dünyanın bütün ulusları bilsinler ki, tek Allah Rab'dir ve O'ndan başka Allah yoktur" (1. Krallar, 8: 60). Allah'ın yaratıcılığı ve her şeye hâkim olduğu konusu da şu şekilde dile getirilmektedir: "Her şeye egemen Rab, bütün dünya krallıklarının tek Allah'ı Sensin.

Yeri, göğü Sen yarattın” (Yeşaya, 37: 16). “Her şeyi yaratan, gökleri yalnız başına geren, yeryüzünü tek başına seren!” (Yeşaya, 44: 24-26)

Kendisine kulluk edilecek ve kendisinden yardım istenecek tek varlığın Allah olduğu şöyle dile getirilmektedir: “Ya Rab, eşsizdir işlerin! Yarattığın bütün uluslar gelip Sana tapınacaklar, ya Rab, adını yüceltecekler. Çünkü sen ulusun, harikalar yaratırsın. Tek Allah sensin” (Mezmurlar, 86: 8-10). Çünkü kendisine umut bağlayanlar için etkin olan tek Allah Sensin” (Yeşaya, 64: 4. Benzer ifadeler için bkz. Yeşaya, 45: 21; Yasa'nın Tekrarı, 32: 39; Mısır'dan Çıkış, 8: 10; 1. Krallar, 8: 23; 2. Tarihler, 6: 14; 2. Tarihler, 14: 11; 1. Samuel, 2: 2. Krş. Fatıha 1/1-5). Allah'ın ilmi ve gücü hakkında da şu ifadeler vardır: “O'nun bilgisi derin, gücü eşsizdir. O'na kim direndi de ayakta kaldı? (Eyüp, 9: 4. Krş. el-Bakara 2/255)

Allah'ın yaratıcılığı konusunda Tevrat pasajları ile Kur'an ayetleri arasında büyük benzerlikler olduğu görülmektedir. Tevrat'ta geçen “Sizi yaratan, size biçim veren Yaratıcınız O değil mi? (Yasa'nın Tekrarı, 32: 6) ifadesi ile Kur'an'daki “And olsun sizi yarattık; sonra size şekil verdik” (el-A'râf 7/11) ayeti arasında bir fark yoktur. Tevrat'ın “İşiten kulağı da, gören gözü de Rab yaratmıştır” (Süleyman'ın Özdeyişleri, 20: 12), “Herkesin yüreğini yaratan... O'dur” (Mezmurlar, 33: 15), “Seni yaratan, rahimde sana biçim veren... Rab şöyle diyor...” (Yeşaya, 44: 2) pasajları ile “Sizler hiçbir şey bilmez bir durumdayken Allah sizi analarınızın karnından dışarı çıkardı; şükredesiniz diye size kulaklar, gözler, kalpler verdi” (en-Nahl 16/78) ayeti, aynı hakikatin farklı bağlamlarda ifadesinden başka bir şey değildir.

Tevrat'taki “Allah, büyüğü gündüze, küçüğü geceye egemen olacak iki büyük ışığı ve yıldızları yarattı (Yaratılış, 1: 14-16) sözü ile “Güneşi parlak bir ışık kaynağı, ayı ise bir nûr yapan, ... O'dur” (Yunus 10/5), “Sonra geceyi ve gündüzü, güneşi ve ayı sizin hizmetinize O verdi. Bütün yıldızlar da O'nun emrine boyun eğmişlerdir (en-Nahl 14/12)” ayetleri arasındaki benzerlik açıkça görülmektedir.

Gaybın bilgisinin Allah'a ait olduğu gerçeği de kutsal kitapların söz birliği ettiği hususlar arasındadır. Tevrat'ta “Ana rahmindeki çocuğun nasıl ruh ve beden aldığını bilmediğin gibi, her şeyi yaratan Allah'ın yaptıklarını da bilemezsin. (Vaiz, 11: 5) ifadesi yer alırken Kur'an “Kıyamet saati hakkındaki bilgi yalnız Allah'ın katındadır; O, yağmuru yağdırmakta; rahimlerdekini bilmektedir. Hiç kimse yarın ne elde edeceğini bilemez; hiç kimse nerede öleceğini bilemez; ama Allah her şeyi bilir, her şeyden haberdardır” (Lokmân 31/34) buyurmaktadır. İncil'in ifadeleri de çok farklı değildir. Söz gelimi “Tanrı tektir ve O'ndan başkası yoktur” demekle doğruyu söyledin” (Markos, 12: 29-32), cümleleri tevhid inancındaki birlikteliğin en açık delillerindedir.

Kur'an'ın “O, her şeyi yaratmıştır. O, her şeyi bilendir. İşte Rabbiniz Allah budur. O'ndan başka İlah yoktur. O, her şeyin yaratıcısıdır. Öyleyse O'na kulluk edin...” (el-En'âm 6/101-102) ayetleri, tek tanrılı dinlerin tevhid inancını özetlemektedir (Benzer ifadeler için bkz. Tekvin, Bap 35, 11; Eyüp, 9: 4; Daniel, Bap 2, 20-22. İncil için bkz. Matta, Bap 19, 26. Krş. Bakara 2/284; Yunus 10/61; er-Rahmân 55/78; el-Mülk 67/1; Al-i İmrân 3/27). Bütün bunlar, ilahi kitapların kaynağının bir olduğunu göstermeye yetmektedir.

### 3. Tevhid inancındaki sapmalar ve Kur'an'ın tavrı

Kutsal kitaplar, Allah'ın tek ve benzersiz oluşu, O'nun her şeyi yarattığı ve O'ndan başka ilah olmadığı konularında aynı şeyleri söylemektedir. Buraya kadar Kur'an, öncesi kitaplara tanıklık etmekte ve



onların bildirdiği hakikatleri tasdik etmektedir (el-Mâide 5/48). Ancak kutsal kitaplar, Allah'a ait olan sıfatlara aykırı ifadeler de içermektedir. Bunlardan birkaç örnek üzerinde duracağız.

### 3.1. Allah'ın yorulması

Tevrat'ın bildirdiğine göre Allah, evreni altı günde yaratmış, bu süre içinde yorulmuş ve yedinci gün dinlenmeye çekilmiştir. Bu konudaki Tevrat ayeti şöyledir: “Gök ve yer bütün öğeleriyle tamamlandı. Yedinci güne gelindiğinde Tanrı yapmakta olduğu işi bitirdi. Yaptığı işten o gün dinlendi. Yedinci günü kutsadı. O'nu kutsal bir gün olarak belirledi. Çünkü Tanrı o gün yaptığı, yarattığı bütün işi bitirip dinlendi (Tekvin, 2: 1-3). Göklerin ve yerin altı günde yaratıldığı konusu Kur'an'da da yer alır. Ancak Kur'an, bu bilgiyi verdikten sonra Allah'ın fiillerini “isteva (اسْتَوَى)” fiiliyle anlatır. Bu fiil, bazı ayetlerde “تَمَّ اسْتَوَى إِلَى السَّمَاءِ” (el-Bakara 2/29), bazı ayetlerde ise “تَمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ” şeklinde geçer (el-Furkân 25/59; es-Secde 32/4). Birinci kullanım, “bir işi yapmayı amaçlamak, bir işe yönelmek” şeklinde anlamlandırılmıştır. Bu anlama göre ayet, Allah'ın göklerde ve yerde bulunan varlıkları yaratmasını, onları ıslah etmesini, canlıları bedenen ve zihnen geliştirmesini ve onları yerli yerince idare etmesini ifade eder (Taberî, 2000: I/429). Arş'a istiva etmek ise “yüksek olmak, yükselmek, yüksek bir yerde karar kılmak ve hâkim konumunda bulunmak” anlamlarına gelmektedir (Yavuz, 2001: XXIII/402-404). İlk dönem dil ve tefsir âlimleri bu tür ayetlerin anlamları üzerinde fazla durmamışlardır. Onlar, ayeti “fiziki anlamda bir yere karar kılmak” şeklinde anlamamış olsalar da keyfiyeti üzerinde görüş belirtmemişler, ayetin verdiği bilgiyi tartışmasız kabul edip yorumdan sakınmışlardır (Şevkânî, 1414: II/240-242). Daha sonra Allah'ı insana benzeten yorumlar yapılırca bunu yanlış bulan son dönem tefsir âlimleri ayetleri izah etme ihtiyacı duymuşlardır. Onlar istivayı “Aşkın varlık olan Allah'ın hakim-i mutlak olarak evrene hükmetmesi, evren ve onun içinde var olan her şeyi düzenleyip yönetmesi, ilmi, iradesi ve gücüyle her şeyi kuşatması olarak açıklamışlardır (Râzî, 1981: XIV/96-117; İbn Âşûr, VIII/158-167; Karaman vd., 2017: II/535-536). Ayetin devamında güneş, ay ve yıldızların ilahi emre boyun eğdiğine işaret edilerek gece ve gündüzün dönüşümlü olarak birbirini takip etmesinden söz edilmesi de bu anlamı desteklemektedir. Bütün bunlar, bilgi ve iradeye dayalı bir yaratmaya ve hikmete dayalı bir yönetmeye delalet etmektedir.

Tevrat'ta sözü edilen dinlenme olgusuna gelince bu ifade, kutsal kitaplarda tanımlanan Allah tasavvuruna uymamaktadır. Nitekim Kur'an, farklı bağlamlarla bu konuya değinmekte, Allah'tan başka ilah olmadığını, O'nun diri (hay) ve kayyum (bütün varlık kendisine bağlı ve onun emriyle ayakta durmakta) olduğunu haber vermektedir. Bu sıfatların geçtiği ayetlerde göklerde ve yerde ne varsa hepsinin ona ait olduğu bildirilmektedir. Bütün bu varlıkları korumanın kendisine zor ve ağır gelmeyeceği ifade edildikten sonra O'nun “alî (yüceler yücesi) ve azîm (mutlak büyük)” olduğu haber verilmektedir (el-Bakara 2/255). Diğer taraftan ölümlerin kıyamet gününde yeniden diriltilmesinin ilahi kudret dâhilinde olduğunu bildiren ayetler de vardır. Bu bağlamda Allah'ın gökleri ve yeri yarattığına ve bunlardan dolayı kendisinde bir acizlik olmadığına vurgu yapılmaktadır (el-Ahkâf 46/33). Benzer bir ayette de Allah'ın gökleri ve yeri altı günde yarattığı ve bundan dolayı O'nda bir yorgunluk olmadığı bildirilmektedir (Kâf 50/38). Bu ayette yorulma olgusunun evrenin yaratılması bağlamında reddedilmesi ve yorulmanın “hafiften dokunmak” anlamına gelen bir fiille birlikte zikredilmesi (وَمَا مَسَّنَا مِنْ لُغُوبٍ) oldukça dikkat çekicidir. Bu ayet, Allah Teâla'nın ilahi sıfatlarıyla çelişen Tevrat ifadelerini tekzip ve O'nun eylemlerinin hakikatini tespit anlamı taşımaktadır. Böylece Kur'an'ın ifadeleri mutlak güç sahibi Allah'ı zatına yakışır biçimde vasıflandırmaktadır. Sonuçta Kur'an'ın denetleyici ve düzeltici olma vasfı (muheymin) yerini bulmaktadır.

### 3.2. Allah'a fakirlik isnadı

Kur'an, Yahudilerin "Allah'ın eli bağlıdır" (el-Mâide 5/64), "Allah fakirdir biz zenginiz" şeklinde söz sarf ettiklerini söylemektedir (Âl-i İmrân 3/181). Bu sözler, ihtiyaç sahiplerine borç vermeyi teşvik bağlamında gelen "Verdiğinin kat kat fazlasını kendisine ödemesi için Kim Allah'a güzel bir borç verir?" (el-Bakara 2/245) ayetine karşılık söylenmiş sözlerdir. Bu ayete karşı Yahudiler, farklı tepkiler sergilemişlerdir. Bazıları, "Allah kullarından borç istiyor, demek ki servetini kaybetti" demişlerdir. Bazı kimseler "Allah kendi amaçlarını gerçekleştirmek için inanan insanlardan kendi adına mal harcamayı istiyor. Bu istek onun fakir olduğunu gösterir... Allah hakkında böyle bir düşünceye sahip olmak imkânsızdır. O halde bu sözleri içinde barındıran Kur'an, ilahi bir kelam olamaz. Dolayısıyla Muhammed (as.) yalan söylemektedir. O, bu yalanı Kur'an adına söylemektedir. Sonuçta onun nübüvveti batıldır..." diyerek kendi düşüncelerini haklı göstermeye çalışmışlardır. Ya da bu sözde bir tuhafılık arayan Yahudiler Hz. Peygamber'e gelerek "Allah fakir mi de kullarından borç istiyor" demişler (Taberî, 2000: VII/443; İbn Kesîr, 1999: II/176; Şevkânî, 1414: I/452/454), daha sonra bu sözü alay konusu yaparak tekrarlamaya başlamışlardır. Diğer bir bakış açısı ise şöyledir: "Allah bir taraftan faizi yasakladığını söylüyor diğer taraftan rızası uğruna harcanan paraya kat kat vereceği vaadinde bulunuyor. Dolayısıyla bu sözler çelişkili ifadelerdir (Bagavî, 1997: I/547; Râzî, 1981: IX/446). Yahudilerin Allah hakkında söyledikleri bu sözler ya onların öteden beri inandıkları bir düşünceyi yansıtmaktadır ya da onlar, ilahi emre uymamak için Allah ile alay etme cesaretini göstermişlerdir. Her ne amaçla olursa olsun Allah Teâlâ kendisine yakıştırılamayacak bu ifadeye, onların önceki bazı peygamberleri öldürme suçuyla birlikte anarak cevap vermiştir. Bu üslup, onların söylediklerinin ne kadar kötü olduğunu göstermektedir. İşte Kur'an, tevhid inancına uygun bir Allah tasavvuru geliştirirken inanç konusundaki denetim ve gözetimini de yerine getirmiştir.

### 3.3. Tanrı'nın pişmanlığı

Tevhid inancı bağlamında Kur'an'ın muheymin olma vasfının belirginleştiği bir başka husus Tanrı'nın pişmanlığı meselesidir. Kitab-ı Mukaddes, yeryüzünde yaratılan ilk insanın yaptıklarıyla ilgili şu ifadelerle yer vermektedir: "Ve Rab gördü ki, yeryüzünde adamın kötülüğü çoktu ve her gün yüreğinin düşünceleri ve kuruntuları ancak kötü idi. Ve Rab yeryüzünde adamı yaptığına nadim/pişman oldu ve yüreğinde acı duydu. Ve Rab Dedi: Yarattığım adamı ve hayvanları, sürünenleri ve göklerin kuşlarını toprağın yüzü üzerinden sileceğim; çünkü onları yaptığuma nadim oldum" (Tekvin, 6: 5-7).

Kitab-ı Mukaddes'e göre Tanrı'nın pişmanlık duyduğu ikinci husus, Saul (Tâlût) ile ilgilidir. Metin şöyledir: "Ve Samuel'e Rabbin şu sözü geldi: Saul'u kral ettiğime pişman oldum; çünkü artık ardımdan döndü, sözlerimi tutmadı. Ve Samuel öfkeleni ve bütün gece Rabbe feryat etti" (I. Samuel 15: 10-12). Burada Saul'un isyan etmesi ve Tanrı'nın bu yüzden onu kral yapmasından dolayı pişmanlık duyması söz konusu edilmektedir. Üçüncü metin, yine Tanrı'nın milletler hakkında verdiği kararlardan dolayı pişmanlık duymasıyla ilgilidir. Konu şu şekilde yer almaktadır: "Bir milleti veya bir ülkeyi kökünden sökmek ve yıkıp yok etmek için ondan ötürü söylediğim anda... Hakkında söylediğim millet kötülüğünden dönerse ona yapmayı düşündüğüm beladan nadim olurum. Ve bir milleti ya da bir ülkeyi bina etmek, onu dikmek için ondan ötürü söylediğim anda... Sözümü dinlememek için gözümde kötü olanı yaparsa ona iyilik etmek için dediğim iyilikten nadim olurum (Yeremya, 18: 7-9).

Kutsal metinlerde geçen pişmanlığın nasıl anlaşılması gerektiğine yönelik bazı açıklamalar yapılmaktadır (<https://www.Hıristiyanlik.org/tanrının-pişmanlığı> Erişim: 20:04.2023). Ancak bu yorumlar da bir başka soruna kapı aralamakta ve muhatapları insan biçimci tanrı tasavvurundan

kurtarmaya yetmemektedir. Bize göre önce sorunun nereden kaynaklandığını tespit etmek yararlı olacaktır. Sorun tövbe olgusunun dile getiriliş biçiminde düğümlenmektedir. Aslında tövbe, “geri dönme, pişmanlık duyma (İbn Mâce, “Zühd”, 30), yapılan yanlıştan rahatsız olma ve bir daha yapmaktan vaz geçme” hadisesidir. Dini anlamda tövbe, “Yasaklanmış ve kınanmış şeyleri terk edip övgüye layık olan davranışlara yönelmektir” (Topaloğlu, 2012: XXXI/279-283). Yanlış yapmanın ve günaha dalmanın sebebi ise bilgisizlik, gaflet, unutmaya veya nefsanî arzuların etkisi altında kalmak gibi olumsuzluklardır. İnsan, bunlardan biri sebebiyle bir hata yaptığını anladığı zaman pişmanlık duygusuna kapılacak ve olması gereken hale yönelecektir. Sebebi ne olursa olsun bütün bu süreçler, Allah’a nispet edilemeyecek özellikler taşımaktadır. O halde Allah’a nispet edilen pişmanlığın ne anlama geldiği ve bu kavramın nereden kaynaklandığı noktasında daha sağlıklı bir sonuca ulaşmak için Kur'an'ın söylediklerine bakmak gerekmektedir.

Kur'an, pişmanlık ifadelerinin geçtiği konuları kendine özgü üslup içinde ele alır. Bunlardan biri, yaratılan ilk insan Hz. Âdem'in günah işlemesi ve bunun farkına vararak tövbe etmesi (el-Bakara 2/35-37; el-A'râf 7/19-25), diğeri Tâlût-Câlût kıssası (el-Bakara 2/246-248) bağlamında geçer. Kutsal kitapların ve Kur'an'ın anlattığına göre Hz. Âdem, yasak meyveden yemiş, hata ettiğini anlayınca yaptığından pişmanlık duymuş ve Allah'a tövbe etmiştir. Kur'an'ın bildirdiğine göre Allah, günahında ısrar etmeyip hatasını itiraf eden Âdem'in özrünü ve kulluğa dönüşünü kabul ile karşılamıştır. Konuyu dilbilimsel açıdan incelediğimiz zaman şunlar görülecektir: Pişmanlık duygusu ve günahattan dönmek demek olan tövbe, Arap dilinde tâbe (تاب) fiilinin farklı forumlarıyla ifade edilmektedir. İşin ilginç yönü aynı fiilin “على” edatıyla birlikte Allah için de kullanılmasıdır. Bu tür bir kullanımda “على” edatı fiile üstünlük, yücelik ve hâkimiyet anlamı katmaktadır (Zemahşerî, 1998: I/43). Dolayısıyla “tâbe” fiili Allah için kullanıldığı zaman anlam, “Allah'ın tövbeyi kabul etmesi, kulunun günahını bağışlaması (el-Vâhidî, I/100; Zemahşerî, 1998: I/129; Âlûsî, 1415: I/239), cezalandırmaktan vaz geçmesi, tövbe eden kuluna yeniden lütuf ve ihsanıyla yönelmesi” (İsfehânî, 1999: I/162) şeklinde belirginleşmektedir. Tövbe süreci, insan açısından pişmanlık, yeniden Allah'a yöneliş, iltica, dua ve kulluk şeklinde başlamakta, bunun karşılığında Allah'tan insana doğru bir cevap, rahmet ve inayete karşılık verme şeklinde son bulmaktadır. Her iki durum da Arap dilinde aynı fiille ifade edilmektedir. Ama kullanılan edatlar, fiilin farklı biçimde tezahür etmesini sağlamaktadır. Bu tür anlatımın bir benzeri İsrâ suresinde de bulunmaktadır. İsrâ suresinin başlarında Allah Teâla, İsrail oğullarının yeryüzünde iki defa fesat çıkaracaklarını ve azgınlık derecesinde kibre kapılacaklarını bildirir (el-İsrâ 17/4-5). Bunlardan ilki gerçekleşince onların güçlü kuvvetli ordularla cezalandırılacakları haber verilir. Tefsirlerde geçtiğine göre bu ceza, Ninovalı Sencârib, Babilli Buhtunnasr veya Câlût'un eliyle olmuştur (Şevkânî, 114: III/327). Düşmanlar Tevrat'ı ve Mescid-i Aksa'yı yakmışlar, İsrail oğullarının âlimlerini öldürmüşler ve binlerce kişiyi esir almışlardır. Daha sonra Allah Teâlâ, İsrail oğullarına yeniden galibiyet ve zafer vermiş, servet ve oğullarla onların güçlerini arttırmıştır. İyilik etmeleri halinde kendilerine iyilik etmiş olacaklarını, kötülük ettikleri takdirde de kötülüklerinin kendilerine döneceğini bildirmiştir. Allah, İsrail oğullarının ikinci bozgunculuğuna karşı düşmanlarını onlara bir kez daha musallat ettiğini haber vermiştir (el-İsrâ 17/6-7; Şevkânî, III/327; Karaman vd., 2017: III/463-464). İsrail oğulları için oldukça önemli olan bu iki olayın hatırlatılmasından sonra Allah Teâlâ, “Belki Rabbiniz size merhamet eder. Fakat siz eğer yine dönerseniz biz de döneriz” (el-İsrâ 17/8) buyurmuştur. Son ayette de tövbe olayının anlatımında olduğu gibi “Siz dönerseniz biz de döneriz” (وَإِنْ عُدْتُمْ عُدْنَا) şeklinde bir kullanım vardır. Bu ifade; “Siz kötülük yapmaya dönerseniz biz de tekrar cezalandırırız” ya da “Siz itaate dönerseniz biz de itaatınızı tekrar kabul ederiz” (Mâverdi, 2012: 2/409) şeklinde açıklanmıştır. Şevkânî (ö. 1250/1834), ilahi vadin en son şeklinin Araplar eliyle gerçekleştiğini, bunun da Nadîr ve Kureyza oğullarının yurtlarından sürülmesi, kalanların da cizye vermeye mecbur kalması şeklinde olduğunu söylemiştir (Şevkânî, III/249-251).

Beşeri-ilahi iletişimin dilsel ifade biçimine dönecek olursak tövbe-af olgusu, Tevrat nüshalarında tıpkı Arap dilinde olduğu gibi aynı kelimelerle ifade edilmiştir. Ne var ki kelimenin bağlamı, dil ortamı ve anlatılan şeyin gerçek dünyada neye karşılık geldiği hesaba katılmadan yapılan bir kullanım, bazı anlama sorunlarını beraberinde getirmiş görünmektedir. Kulun günahından vazgeçmesi ve yeniden Allah'a dönmesi... Buna karşılık Allah'ın insanı yeniden kulluğa kabul etmesi ve ona bir kez daha rahmet ve inayetini bahşetmesi... Bunlar tövbe (dönüş) olgusunun gereklerinden olan pişmanlıkla ifade edildiği zaman belki ilk anda herhangi bir yanlış zihni tasavvura sebep olmayacaktır. Ancak aynı kullanım, zamanın ilerlemesiyle bazı yanlış anlamalara kapı aralayacaktır. Bu defa sözün ilk söylendiği andaki bağlamı unutulacak, mecaz mı hakikat mi olduğu tartışmaları arasında literal/lafzi söylem bir kısım insanlar tarafından inanç haline getirilecektir. Bize göre bütün bunların sebebi, orijinal kutsal kitap ifadelerinin başka dillere aktarımı sırasında oluşan tercüme sorunlarıdır. Nitekim elimizdeki Kitab-ı Mukaddes, Ohan matbaacılık tarafından 1995 yılında Kitabı Mukaddes şirketi adına basılmış bir nüshadır. Eserin tanıtımı bağlamında "İbrani, Kildani ve Yunani dillerinden son tashih edilmiş tercümedir" ifadesi yer almaktadır. İşte Kur'an dışındaki kutsal kitaplar ne kadar ilahi mesajlar içerir olsalar da onların dilden dile aktarımları sırasında bir kısım anlatım kusurları oluşmuş ve bu tür beşeri tasarruflar birçok anlama sorunlarına yol açmıştır. Sonunda da anlama biçimine bağlı olarak yanlış inanç biçimleri ortaya çıkmıştır. Konuya tevhid inancı bağlamından bakılacak olursa başta Tevrat ve Kur'an olmak üzere ilahi vahiylerle açıktan çelişen bir durum söz konusudur. Zira Tanrı'nın pişmanlığı demek, O'nun yarattığı varlıkla baş edememesi demektir. Bu da ilahi vasıfların başında yer alan ilim, hikmet ve irade sıfatlarıyla açıkça çelişen bir durumdur. Netice itibarıyla şunlar söylenebilir: Kur'an üzerinde de yüzyıllardır anlama faaliyetleri yürütülmüş, Arapça veya başka dilde onlarca tefsir yapılmıştır. Yine o, başka milletlerce de anlaşılması amacına yönelik yüzlerce meal çalışmasına konu olmuştur. Bir farkla ki Kur'an, tefsiriyle, mealiyle, belli oranda da tercümesiyle birlikte orijinal şekliyle de günümüze kadar intikal etmiştir. O, yazıya geçirildiği lafızlarla elimizde bulunmaktadır. Yakın anlamlı kelimeler de dâhil olmak üzere hiçbir Kur'an kavramı bir başkasıyla değiştirilerek biri diğerinin yerine kullanılmış değildir. Bu durum, Kur'an'ın muhaymin olmasını sağlayan ve hakemliğini geçerli kılan bir başka özelliğidir.

#### 4. İbadet ve ahlak esaslarında birliktelik

##### 4.1. İbadet esasları

Kutsal kitaplar, muhatap olarak aldıkları insanları tek olan Allah'a kulluğa çağırılmışlardır (Demir, 2001: 351-361). Kur'an, insan ve cinlerin sadece Allah'a kulluk etmek için yaratıldıklarını bildirmektedir (ez-Zâriyât 51/56). Sözelimi, kulluğun gerçekleştirme biçimleri arasında olan ve İslam'ın en önemli sembollerinden sayılan namaz önceki ümmetlerde de var olan bir ibadet türüdür (el-Bakara 2/43; Hûd 11/87; İbrâhîm 14/37; Meryem 19/31, 55, el-Enbiyâ 21/73; Lokman 31/17). Bu günkü şekli ve mahiyetiyle olmasa bile namazın Yahudilere de emredildiği bildirilmektedir. Kur'an, "Bir zamanlar biz İsrâil oğullarından, "Yalnız Allah'a kulluk edeceksiniz; ana babaya, yakın akrabaya, yetimlere, yoksullara iyilik edeceksiniz. İnsanlara güzel söz söyleyin, namazı kılın, zekâtı verin" (el-Bakara 2/83) denilerek onlardan söz alındığını haber vermektedir.

Farklı kulluk göstergelerindeki temel ilke Allah'a itaattir. Kulluğun özü saygı, şükür, övgü, dua, iltica ve yardım isteme gibi duyguların dışavurumudur. Namaz ise bu duyguların topluca ifadesi olan genel özellikli kulluğun formüle edilmiş halidir. Zekât, sadaka ve kurban gibi eylemler de teslimiyetin ve Allah'a aidiyet duygusunun bir başka şekilde tezahürüdür. Yukarıdaki ayetlerden anlaşıldığı kadarıyla bu ibadet türleri İsrail oğullarından da istenmiş ve bu konuda onlardan söz alınmıştır. Doğru ve güzel

söz söyleme başta olmak üzere ana-babaya iyilik, yakınlarla, yetimlere, yolculara ve yoksullara yardım da Allah'ın emirleri arasındadır. Bunlar aynı zamanda ahlaki erdemlilikler kategorisinde yer almaktadır. Bununla birlikte Allah'ın emri olması hasebiyle bunları yerine getirmek de bir ibadettir.

Kur'an'daki kıyam emri (Âl-i İmrân 3/191) Kitab-ı Mukaddes'in de gündemindedir. Yahudilere Allah'ın kendileriyle beraber olduğu bildirilince onların cevabı şu şekilde olmuştur: "Ve Kohatiler oğullarından ve Korahiler oğullarından Levililer, İsrail'in Allah'ı Rabb'e çok yüksek sesle hamdetmek için ayağa kalktılar" (II. Tarihler, 20: 19), "... Ayağa kalkıp yüksek sesle Allah'ları Rab'be yakardılar..."(Nehemya, 9: 4-5)

Rükû, namazın rükünleri arasında yer alan ve tek başına da yapılabilen bir ibadet türüdür. Kur'an'ın emirleri arasında yer almakla birlikte (el-Mâide 5/55) Kitab-ı Mukaddes'te de şu şekilde geçmektedir: "Adam eğilip Rabbe tapındı (Yaratılış, 24: 26), "Sevinçle övgüler sundular, başlarını eğip tapındılar"(II. Tarihler 29: 30). Secde de Allah'a saygının en belirgin ifadelerindedir. Emir, teşvik ve tavsiye şeklinde Kur'an'ın birçok yerinde geçen secde, önceki kitapların da buyrukları arasındadır. Kitab-ı Mukaddes'in bildirdiğine göre Rabbin Ruhu (vahiy meleği) Kral Yehoşafat ve Asaf oğullarına gelerek onların düşmanla cenk etmeleri gerektiğini, Allah'ın kendileriyle beraber olduğunu bildirmiş, bu yüzden korkmamaları ve yılgınlığa düşmemeleri konusunda onları uyarmıştır. Bu müjde karşısında kral ve çevresindekilerin tavrı şu şekilde aktarılmıştır: "Ve Yehoşafat yüz üstü yere kapandı ve bütün Yahuda ve Yaruşalim'de oturanlar Rabbe tapınmak için Rabbin önünde yere kapandılar"(II. Tarihler, 20: 18). Musa Peygamber'in secdesi "Musa hemen yere kapanıp tapındı" (Mısır'dan Çıkış, 34: 8.)", Ezra ve beraberindekilerin kulluğu da şu şekilde dile getirilmiştir: "Ezra yüce Allah'a Rabb'e övgüler sundu. Bütün halk ellerini kaldırarak, "Âmin! Âmin! Diye karşılık Verdi. Hep birlikte eğilip yere kapanarak Rabb'e tapındılar" (Nehemya, 8: 6).

Mali ibadetlerin en büyüğü olan zekât, sadaka ve öşür gibi ibadetler de semavi dinlerin vazgeçilmezleri arasındadır. Bu konuda birçok Kur'an ayeti vardır (el-Bakara 110, 177; el-A'râf 7/156; el-Enfâl 8/3; et-Tevbe 9/60; er-Ra'd 13/22; İbrâhim 14/31). Fakirlere yapılacak yardımlarla ilgili emir ve tavsiyeler kutsal kitaplarda şu şekilde yer alır: "Bağbozumunda bağınızı tümüyle devşirmeyecek, yere düşen üzümlemleri toplamayacaksınız. Onları yoksullara ve yabancılara bırakacaksınız"(Levililer, 19: 10). "Allah'ınız Rabb'in size vereceği ülkenin herhangi bir kentinde yaşayan kardeşlerinizden biri yoksulsa, yüreğinizi katılaştırmayın, yoksul kardeşinize eli sıkı davranmayın. Tersine, eliniz açık olsun" (Tesniye 15: 7-8). "Ülkenizdeki ekinleri biçerken tarlalarınızı sınırlarına kadar biçmeyin. Arta kalan başakları toplamayın. Onları yoksullara ve yabancılara bırakacaksınız..."(Levililer, 23: 22)

Oruç, ibadet türleri arasında yer alan bir başka ilahi emirdir. Oruç, belirli bir zaman dilimi içinde yeme içme ve cinsel eylemlerden uzak durma şeklinde yapılan bir kulluk biçimidir. Kur'an, İslam dininin beş temel esasından biri olan orucun bir korunma ve sakınma vesilesi olduğunu, bu ibadetin önceki topluluklara da emredildiğini bildirir (el-Bakara 2/183). Yahudilikte de oruç, nefsi alçaltma vasıtası kabul edilmekte ve "Canlarınıza cefa edeceksiniz" (Levililer, 16: 29) emrinin gereği olarak algılanmaktadır (Yitik, 2007: XXXIII, 414-416). Tevrat'ta oruçtan bahseden bir ayet şöyledir: "Oruç tuttuk ve bu konuda Allah'ımıza yakardık. O da yakarışımızı yanıtladı"(Ezra, 8: 23). Oruç tutma sürecinde ibadetlere ağırlık vermeyi tavsiye eden bir Tevrat ayeti de şöyledir: "Sen oruç günü Rabb'in tapınağına git. Oradaki halka sana yazdırdığım Rabb'in sözlerini tomardan oku... Rabb'in önünde oruç ilan edildi"(Yeremya, 36: 6, 9.) Oruç, Hıristiyan toplumlarda da bilinen bir ibadet türüdür. Tarihi süreç içerisinde orucun zamani ve şeklinin değişiklik gösterdiği de bir gerçektir. İncil'de oruç tutmaktan söz edilir. Ancak bunun bir gösteriş aracı kılınarak insanlara ibadet eder görüntüsü vermemek gerektiği

vurgulanır. Allah'ın gizlilik içinde yapılan ibadetleri göreceği ve onları ödüllendireceği (Matta, 6: 16-18) haber verilir. Hıristiyanların İsa'dan sonraki ilk dönemlerinde belirli günlerde oruç tutup et ve süt ürünlerine karşı perhiz uyguladıkları bilinmektedir (Yitik, 2007: XXXIII, 414-416).

#### 4.2. Ahlak esasları

İlahi dinler, inanç, ibadet ve ahlaki prensipler açısından bütünlük arz eder. İman ibadetten, ibadet ahlaktan ayrı düşünülmez (Çalışkan, 2022: 221-232). İman ve ibadetle ilişkilendirilmeyen bir ahlak anlayışının insanlığa olumlu anlamda vaat edebileceği pek bir şey yoktur. Peygamberler de hemen hemen aynı ahlak ilkelerine davet etmişlerdir. Üstelik her biri, yaşayışıyla güzel ahlakın bir veya birkaç yönünün temsilcisi durumunda olmuşlardır.

Her işin başında Allah adını anmak, yaptığını Allah'ın hoşnutluğunu kazanma amacıyla yapmak, Allah'ın her an görüp gözettiği bilincinde olmak ve bu duygularla O'nun yasaklarından kaçınmak..., bütün ahlaki davranışların temelini oluşturur. Kur'an, Rabbinin adıyla oku (el-Alak 96/1), "Sabah akşam O'nun ismini anın" (el-Ahzâb 33/42) derken Tevrat, Rabbe yönelme, onun ismini anma bağlamında şu ifadeler yer verir: "Yaptığın her işte Rabbi an, O senin yolunu düze çıkarır. Rab'den kork, kötülükten uzak dur"(Süleyman Meselleri, 3: 6-8). "Allah'a sevinçle nida edin. İsmi üzerine terennüm eyleyin. Onun hamdini izzetli kılın (Mezmurlar, 66: 1, 2).

Kur'an, alçak gönüllülüğü inananların ortak özelliklerinden sayar. Allah Teâlâ, kendini başkalarından büyük gören, insanlara tenezzül etmeyen ve kendini ihtiyaçsız sayan kimseleri sevmediğini bildirir. Çünkü insanın sahip olduğu tüm nimetler Allah'tandır. Birçok nimet de insana baştan ve karşılıksız verilmiştir. Çabıyla kazanılan nimetlerde bile Allah'ın lütfü söz konusudur. Ayrıca insan her zaman başkalarına muhtaçtır. O, kendisini kuşatan çevreden sınırsız bir şekilde faydalanırken hiçbir ücret ödememektedir. İşte mümin insan, bütün iyilik ve zenginliğin Allah'tan geldiğini bilen ve onun gereğini yapandır.

Kur'an, değersiz şeylerden yüz çevirerek tartışmalardan, çekişmelerden uzak kalmayı, cahillerle aynı seviyeye düşmemeyi öğütler. Alçakgönüllülüğün olgun müminlere ait bir haslet olduğunu bildiren bir ayet şöyledir: "Rahman'ın kulları, yeryüzünde vakar ve alçakgönüllülükle yürüyen kimselerdir. Cahiller onlara laflar attıkları zaman, "selâm!" deyip geçerler"(el-Furkân 25/63). Tevrat'ta da alçakgönüllülük övülürken büyüklenmek kınanır: "Rab korkusu bilgelik öğretir, alçakgönüllülük de onurun önkoşuludur (Süleyman'ın Meselleri, 15: 33). "Rab yükseğe de alçakgönüllüleri gözetir, küstahları uzaktan tanır (Mezmurlar, 138: 6). "Ancak Ben alçakgönüllüye, ruhu ezik olana, sözümünden titreyen kişiye değer veririm (Yeşaya, 66: 2).

Alçakgönüllülük, İncil'in de tavsiyeleri arasında yer alır. Bir yerde olgun akıl anlamına gelen hilm ve sabırla birlikte anılır: "Şimdi Rabb'in uğruna tutuklu olan ben, davet edildiğiniz davete yaraşır biçimde yürüyesiniz diye size rica ederim. Her bakımdan alçak gönüllü, yumuşak huylu (halim), sabırlı olun. Birbirinize sevgiyle, Ruh'un birliğini esenlik bağıyla korumaya gayret edin."(Efeslilere Mektup, Bap 4: 1-3) "Tanrı kibirlilere karşıdır, ama alçakgönüllülere lütfeder" (Yakub'un Mektubu, 4: 6).

Takva, iman edip yararlı işler yapan müminlerin en önde gelen vasıflardandır. Sözlükte "sakinmek, saygı göstermek, korumak, korunmak, itaat etmek, korkmak, çekinmek" anlamlarına gelen takvâ, terim olarak "Cezayı gerektiren davranışlardan uzak kalmak suretiyle Allah'a itaat ederek O'nun azabından sakınmaktır" şeklinde tanımlanmaktadır (Cürçânî, 1985: 70; Uludağ, 2010: XXXIX/484-486).

Takvanın aslı nefsi, akli ve şer'i kötülüklerden korumak, nefis ile Allah'ın gazabı arasına bir perde çekmektir (Mustafavî, 2009: XIII/202-203). Takva, Tevrat nüshalarında şu şekilde yer alır: "Rab'den kork, kötülükten uzak dur. Böylece bedeninin sağlık ve ferahlık bulur (Süleyman Meselleri, 3: 6-8). Kur'an ise takvanın fücür duygusuyla birlikte insanın varlığına yerleştirildiğini (eş-Şems 91/7-8) haber verir. Herkes için hidayet kaynağı olsa da Kur'an, kendisinden özellikle takva sahiplerinin yararlanacağını bildirir (el-Bakara 2/1-2). Kısacası Kur'an'ı Kerim, takvayı bir kurtuluş aracı olarak sunar (el-Bakara 2/189; el-Kasas 28/83). Özetle takva Allah'ın emirlerini yerine getirirken, nefsi helake sürükleyecek kötülüklerden, zina, hırsızlık, yalan, zulüm, içki, kumar, yetim malı ve habais (doğası itibariyle pis ve necis olanlar) gibi açıkça yasaklanan şeylerden kaçınmak suretiyle olacaktır.

Merhamet, adalet, doğruluk, insanlar arasını düzeltmek gibi evrensel ahlaki ilkeler, diğer kutsal kitaplarda olduğu gibi Kur'an'ın da önemle üzerinde durduğu konulardır. Bu noktada Kur'an önceki kitapları tasdik etmiş, adeta onların doğruluğuna tanıklık etmiştir. Söz gelimi Tevrat'ın şu ayeti kaçınılması gereken kötülükleri özetlemektedir: "Rabb'in nefret ettiği altı şey ve canına mekruh olan yedi şey vardır: "Yüksek/gururlu gözler, yalancı dil, suçsuz kanı döken eller, kötü düşünceler kuran düzenbaz yürek, kötülüğe koşmak için acele eden ayaklar, yalan soluyan yalancı tanık ve kardeşler arasında çekişme yaratan kişi... (Süleyman'ın Özdeyişleri, 6: 16-19). İncil'in öğretileri de diğerlerinden farksızdır. Nitekim ikiyüzlü çıkarıcı ve samimiyetsiz din bilginlerini yeren bir İncil pasajı şöyledir: "Vay halinize ey din bilginleri ve Ferisiler, ikiyüzlüler! Siz nanenin, anasonun ve kimyonun ondalığını verirsiniz de, Kutsal Yasa'nın daha önemli yönleri olan adalet, merhamet ve sadakati ihmal edersiniz. Ondalık vermeyi ihmal etmeden esas bunları yerine getirmeniz gerekirdi" "... Dıştan insanlara doğru görünürsünüz, ama içte ikiyüzlülük ve kötülükle dolusunuz" (Matta, Bap 23, 23, 28).

## 5. Kutsal kitaplardaki olumsuz ahlaki temalar

### 5.1. Süleyman'ın putlara tapması

Kutsal kitaplar arasında var olan ahlaki benzerlikleri çoğaltarak vahyin birlikteliğini daha görünür kılmak mümkündür. Ancak, verilen örnekler konuyu yeterince aydınlatmaktadır. Bununla birlikte önceki kutsal kitaplarda ilahi vahyin karakterine uygun düşmeyen olumsuz ahlaki tutum ve davranışlara da tanıklık edilmektedir. Bunlardan biri, inanan sıradan bir mümin için bile tasavvur edilemeyecek bir eylemin peygamberlere yakıştırılmasıdır ki o da Süleyman'ın puta taptığı iddiasıdır. Kutsal kitap ve çeşitli Yahudi dini literatürüne göre Süleyman, Firavun'un kızıyla evlenmiş, düğün eğlenceleri mabedin açılışını gölgelemiştir (Harman, 2010: XXXVIII, 56-60). Firavun'un kızına duyduğu aşırı sevgi Süleyman'a birçok günah işletmiştir. Diğer eşleri sebebiyle de günahlara meyletmiş olan Süleyman, ömrünün sonuna doğru ise başka ilahlara tapmıştır (I. Krallar, 11: 1-8). Rab Süleyman'a öfkelenmiş, ona iki kez görünerek başka ilahların arkasına gitmemesi konusunda uyarmıştır. Rabbin emrettiği şeye uymaması, ahdi bozması ve kanunları tutmaması sonucunda krallığını elinden alacağı tehdidinde bulunmuştur (I. Krallar, 11: 9-11).

Kur'an, Süleyman'ın küfre düşme ve putlara tapma konusundaki duruşunu şöyle dile getirir: "Ve onlar şeytanların Süleyman'ın mülkü aleyhine ortaya koydukları şeylerin peşine düştüler. Hâlbuki Süleyman hiçbir zaman küfretmedi. Küfredenler, ancak şeytanlardı. Onlar insanlara sihri ve Bâbil'deki iki melek olan Hârût ile Mârût'a indirilenleri öğretiyorlardı. O iki melek ise; 'Biz ancak imtihan için gönderildik, sakın küfretme' demedikçe kimseye sihirden bir şey öğretmiyorlardı" (el-Bakara 2/102). Bu ayetin tefsiri ile ilgili olarak İbn Abbâs'tan (ö. 68/687-88), şöyle bir bilgi aktarılmaktadır: "Onlar, şeytanların Süleyman'ın mülkü ve saltanatı aleyhine uydurdukları şeylerin peşine düşüp onlara inandılar.

Süleyman, asla küfretmedi. Küfredenler sadece şeytanlar idi. Onların insanlara sihri ve Bâbil'deki iki meleğe -Hârût ile Mârût- indirilenleri öğretmeleri, Süleyman'ın mülkünü kaybetmesinden sonra oldu. Cinlerden ve insanlardan bazıları dinden döndü ve onlar şehvetlerine uydular. Ancak Hz. Süleyman'a mülkü geri verilince ve insanlar Süleyman'ın döneminde olduğu gibi yeniden dinlerine göre hareket etmeye başlayınca, kitaplarına karşı çıkmışlardır. Süleyman onu tahtının altında saklıyordu. Cinler ve insanlar Süleyman'ın vefatından sonra kitapları çıkararak onların Allah'ın kitabı olduğunu iddia ettiler. Onun Süleyman'a indirildiğini, ancak Süleyman'ın bu kitabı insanlardan sakladığını söylediler. Söz konusu kitaplarda yazılan bazı esasları alarak kendileri için din ihdas ettiler. Bu yüzden Allah Teâlâ 'Onlara ne zaman Allah katından yanlarındaki kitabı onaylayan bir peygamber gelmişse kendilerine kitap verilenlerden bir grup sanki bilmiyorlarmış gibi Allah'ın kitabını arkalarına atıverdi' buyurdu" (Taberî, 2000: II/408-416; İbn Kesîr, I/344-348). Hatta Hz. Peygamber zamanında yaşamış olan Yahudiler, Kur'an'ın bildirdiği hakikatleri garipsemişler ve "Muhammed, hak ile batılı karıştırıyor. Süleyman'ı peygamberler arasında saydığını görmüyor musunuz?" bile demişlerdir (Taberî, 2000: II/417-418). Kur'an'ın bildirdiği hususlar, semavi dinlerin iman esasları arasında saydığı peygamber inancına daha mutabık görünmektedir. Zira peygamberler, insanlar için hidayet rehberi olarak gönderilmiş (el-En'âm 6/90; Sâd 38/47) ve yaşam biçimleri inananlar için model olarak sunulmuş kişilerdir (el-Ahzâb 33/21; Mümtehine 60/4). Ayrıca Tevrat'ta adı geçen Süleyman'a karşılık Kur'an, şeytanlardan bahsetmiştir. Şeytanlar ise Kur'an'da geçtiği şekliyle hem cinlerin hem de insanların kötü olanlarını tanımlayan bir ifadedir (en-Nâs 114/4-6). Buna göre şeytanlar, Süleyman zamanında yaşayan ve kötülük yolunu seçen ve sözü geçen insanlar da olabilir. Anlaşıldığı kadarıyla önceki kitaplarda ya tarihi kişiliklerin karıştırılması ya da hakikat-mecaz olgusunun ayırt edilmemesi durumu vardır. Her ne olursa olsun Kur'an'ın ifadeleri, yanlış tarihi bilgileri düzeltir niteliktedir. Böylece Kur'an'ın muheymin olma vasfı bir kez daha tezahür etmiştir.

## 5.2. Nuh Peygamber'e nispet edilen olumsuz ahlaki tavırlar

Kutsal kitaplarda Nuh (as.) ile ilgili peygamberlik göreviyle bağdaşmayan olumsuz tavırlar da yer almaktadır. Bunlardan biri, tufandan sonra çiftçilikle uğraşıp bağ dikmeye başlayan Nuh'un şarap içip sarhoş olmasıdır (Tekvin, 9: 20-21). Olayın ayrıntılarına değinen Tevrat nüshalarına göre Nuh, içki içtikten sonra çadırın içinde çıplak uzanmıştır. Kenan'ın atası olan Ham, gördüğü manzarayı diğer kardeşlerine haber vermiştir. Sam ve Yafet ise babalarının üzerini örtmüşlerdir. Durumdan haberdar olan Nuh, Kenan'a lanet ederken diğer oğullarını kutsamış, onların bolluk ve bereket içerisinde yaşamaları için dualar etmiştir (Tekvin, 9: 22-29). Hâlbuki Tevrat, Âdem'in isyanından sonra Tanrı'nın onu yarattığına pişman olduğu bağlamında Nuh'un Rab katında inayet bulunduğunu da söylemektedir (Tekvin 6: 7-8). Ayrıca Tevrat'ın Nuh ile ilgili bazı ifadelerine bakılırsa onun Tanrı'dan emir aldığı ve soyu ile birlikte kendisinin mübarek kılındığı anlaşılmaktadır (Tekvin: 7: 1, 8: 20, 9: 1-7). Bu ifadeler Nuh'un vahiy alan bir peygamber olduğunun delilleri sayılabilir. Nitekim Kur'an, Nuh'u Allah'ın seçkin kulları arasında sayar (es-Sâffât 37/78) ve onun vahiy alan peygamberlerden olduğunu (en-Nisâ 4/163; el-A'râf 7/59, 61-62; Hûd 11/25-49; Nûh 71/1) haber verir. Kavmini hidayete davet etmek için gönderilmiş bir peygamberin yukarıda sözü edilen olumsuz davranışlarla anılması risalet göreviyle bağdaşmamaktadır. Aynı durum, kızlarıyla beraber yattığı iddia edilen Lut Peygamber için de söylenebilir. Tevrat'ta geçen ifadelerle Lut'un kızları babalarının neslini sürdürmek için babalarını ayartmışlar, ona şarap içirerek onunla yatmışlardır (Tekvin, 19: 30-38). Hâlbuki Kur'an, Lut'u (a.s.) da Allah'ın peygamber olarak seçip gönderdiği kimseler arasında zikreder. O takdirde ya Kur'an'ın ya da Tevrat'ın yanlış söylediği ihtimali ortaya çıkmaktadır. Kur'an, Tevrat'ta geçtiği şekliyle okuyanlara olumlu anlamda katkı sağlamayacağı açık olan bir eylemle anılan Lut'u peygamberler arasında saydığına



göre Kur'an'ın verdiği bilgiler daha doğru görünmektedir. Olaya Tevrat açısından bakıldığı takdirde de en iyimser tahmin, tarihte yaşanmış bir olayın kahramanlarının karıştırılması olabilir.

### 5.3. İbrahim'in Yahudi veya Hıristiyan olması

Yahudiler haklı olarak kendilerini, babadan oğula peygamber olan İbrahim, İshak ve Yakub'a dayandırır. Onlara göre örnek kişiler olan bu üç peygamber, Tanrı ile irtibat kurmuşlar ve O'nunla ahitleşmişlerdir. Ayrıca Yahudi halkının atası sayılan Hz. İbrahim, Tevrat'a göre peygamber olarak tanınan ilk kişidir. Yahudi inancına göre Hz. İbrahim'den önce hiç kimse vahye muhatap olup peygamberlikle görevlendirilmiş değildir. Bu üç peygamberin nesli olan İsrail oğulları da ebedi bir sözleşme ile Tanrı'ya intisap etmişlerdir (Besalel, I, 87). Tevrat, Tanrı ile Gerar kralı Abimelek arasında geçen bir konuşmada İbrahim'in peygamber olduğu ifadesine açıkça yer verir (Tekvin 20: 1-7).

Yukarıdaki bilgiler, tarihi gerçekliklere ve ilahi kitapların üslubuna aykırılık arz etmemektedir. Bununla birlikte Yahudiler Hz. İbrahim'in Yahudi olduğunu iddia etmişlerdir. Buna karşılık Hıristiyanlar da onu kendi dinlerine mensup biri olarak görmüşlerdir. Ne var ki Tevrat'ta sözü edilen kişilere ait olumsuz davranış biçimlerine de yer verilmektedir. Söz gelimi Yakub'un babası İshak'a av etinden yedirip şarap ikram ettiği, şarabı içen İshak'ın oğlunu dualarla tebrik ettiği bilgileri yer almaktadır (Tekvin 25: 25-29).

Kur'an-ı Kerim, İbrahim'in Yahudi veya Hıristiyan olduğu iddiasını reddederken onun tek Allah'a inanıp teslim olmuş bir kişi olduğunu ve asla müşriklerden olmadığını ifade eder (Âl-i İmrân 3/67). İslami kaynaklarda yer alan bilgilere göre Yahudiler ve Hıristiyanlar kendilerini Hz. İbrahim'in varisleri olarak gören Mekkeli Müşriklere karşı bu iddiaları ortaya atmışlar ve kendilerine pay çıkarmaya çalışmışlardır (İbn Hişam, 1936: II/197-202).

Öncelikle şunu ifade etmek gerekir ki Yahudilik ve Hıristiyanlık, sonradan ortaya çıkmış iki kavramdır. Diğer yandan bütün peygamberlerin getirdiği hak din, özü itibarıyla aynıdır. İlahi vahyin özü "Allah'a teslim olmak ve onun emirlerine itaat etmek" şeklinde özetlenebilir. Bu ifadenin Arapça karşılığı "İslam" olarak karşımıza çıkar. Yahudilerin ilk atası olan Yakub da onun atası olan İshak ve İbrahim de aynı inancı paylaşmışlardır (el-Bakara 2/132-134). Onların hayatlarını ve çağrılarını özetleyecek tek cümle, "Allah'ın adını yüceltme ve ona bütünüyle teslim olma" çabasıdır. Bu konudaki Kur'an ayeti oldukça açıktır: "Yoksa siz, Yakub'a ölüm vakti gelip çatığında orada mıydınız? O anda Yakub oğullarına, 'Benden sonra kime ibadet edeceksiniz?' diye seslenmişti. Onlar da 'Senin, ataların İbrahim, İsmail ve İshak'ın ilâhı olan tek İlah'a ibadet edeceğiz. Zira biz sadece O'na teslim olduk' demişlerdi"(el-Bakara 2/133). Diğer taraftan Allah Teâlâ, kendi katında yegâne dinin İslam olduğunu bildirmişdir (Âl-i İmrân 3/19). Allah'a teslimiyet, her topluma kendi dilleriyle ifade edilmiş olmalıdır. Değilse ne Hz. Musa Musevilik iddiasında bulunup "Ben Musevilik dinini kuruyorum" demiş, ne de Hz. İsa "Hıristiyanlık" iddiasıyla ortaya çıkmıştır. Hz. Peygamber de böyle bir çağrıda bulunmamış ve kendisinin türedi bir peygamber olmadığını ifade etmiştir (el-Ahkâf 46/9). Üstelik Kur'an, "Allah'a çağırın, yararlı işler yapan ve 'Ben Müslümanlardanım' diyen bir kimseden daha güzel sözlü kim olabilir?" (Fussilet 41/33) buyurmuştur. Kendisine davet edilen din, Kur'an'ın ifadesiyle hak dindir ve onun özelliklerini bizzat Allah Teâlâ belirlemiştir. Bu yüzden Allah, hak dini kendisine nispet etmiştir (en-Nasr 110/2). Peygamberlere nispet edilen din isimleri ise sonradan gelen din mensupları tarafından icat edilmiştir. Tevrat'ta temel ilkeleri ortaya konan, ancak mensupları tarafından zorlaştırılan İslam dini, İncil ile hafifletilerek yeniden yaşanılabilir bir hale getirilmeye çalışılmıştır (Âl-i İmrân 3/49-51). Allah'ın dini olan İslam, ilahi vahiy sürecinin son halkası olarak, insanların bir benzerini getirmekten aciz oldukları Kur'an vasıtasıyla son şeklini almıştır (Yenice, 2023: 99). Hz. Muhammed nasıl İslam dininin

peygamberi ve tebliğcisi ise Hz. Musa ve Hz. İsa da getirdikleri hak dinin peygamberleri idiler. Ve onlar, İsrail oğullarını bu dine çağırdılar. Ne var ki daha sonradan gelenler, kendi istek ve arzularına boyun eğdiler. Kişisel menfaatlerine uygun olan yolu seçerek ilahi karakterli olan hak dinin özünden uzaklaştılar. Düşünce ve davranışlarını değiştirmek yerine kendi istek ve arzularına göre değişiklik yapma kolaylığına kaçtılar. Uydurdıkları muharref dini Yahudilik adıyla takdim ettiler (Mevdûdî, 2004: 415). Bu durum karşılığında hangi isme çağrı yapıldığına değil, çağrının hangi ilkelere yapıldığına bakmak gerekir.

İlahi dinlerin özde birliği bağlamında şunu da hatırlatmakta yarar vardır: Kimi eserlerde Müslümanlığın Yahudilikten veya Hıristiyanlıktan esinlenerek oluşturulmuş kurmaca bir din olduğu iddiaları yer almaktadır (Çığ, 1995: 111-115). Mabetlerde resim olmaması, domuz etinin yasak olması vb. de bu konuda delil olarak gösterilmektedir (Besalel, 2001: I/84). Bu iddialar karşısında şunlar söylenebilir: Kur'an ve onun hak din olarak ortaya koyduğu İslam, hak ve hakikat olan bir şey söylemişse bunun önceden gündeme getirilmiş olması sorun oluşturmamalıdır. Zaten Kur'an'a göre o kitapları indiren de onlardaki güzelliklerin hak olduğunu bildiren de Allah'tır. Hak ve hakikatin cinsiyeti, dili, rengi ve ırkı yoktur. Üstelik Kur'an, önceki kitapların bir kopyası olsaydı onlarda bulunan bazı bilgi ve hükümlere taban tabana zıt olan şeyleri söylemezdi. Eğer kutsal kitaplar arasında farklılıklar bulunuyorsa –ki buna işaret edildi- bu defa hangisinin doğru olduğu sorunu ortaya çıkacaktır. Bu durumda da hangi kitabın söylediğinin tevhid inancına ve evrensel ahlak kurallarına daha uygun olduğuna bakılmalıdır. Konu bu açıdan ele alındığı takdirde Kur'an'ın tanıklığı, koruyup kollayıcı olması ve yanlışlıkları dile getirip doğrusunu söylemesi daha bir anlamlı hale gelmektedir.

## Sonuç

Allah Teâla, evreni yaratmış ve kendisini muhatap kabul ettiği insana vahiyle yol göstermiştir. Peygamberlerin sonuncusu olarak Hz. Muhammed'i seçmiş, Kur'an-ı Kerim ile de vahiy sürecini sona erdirmiştir. Kur'an, kendinden önce gönderilen kitapları reddetmek bir yana onları tasdik ettiğini açıkça bildirmiş ve kendisini onlara karşı muheymin olarak tanıtmıştır. Kur'an'ın Yahudi ve Hıristiyanlara Ehl-i kitap olarak seslenmesi, onlara değer verdiğini göstermektedir. Onların davet edildiği tevhid inancının ortak bir kelime olarak nitelendirilmesi ise o dinlerin bazı yanlışları olsa da bir takım ilahi hakikatleri ihtiva ettiklerine delalet etmektedir. Bu durum Tevrat, İncil ve daha başka ilahi hakikat unsurlarının aynı ilahi kaynağa dayandığının göstergesidir. Ancak önceki kitaplar, lafzi ve manevi tahrifler yanında çeşitli dil aktarımlarına sahne olmuşlardır. (Ateş, 1988: II/628; Uğur, 2011: 34-35) Bu yüzden tevhid inancına aykırı düşebilecek ifade ve anlayışlar ortaya çıkmıştır. Kur'an, var olan ilahi hakikatleri kendine has üslubuyla yeniden dile getirirken bazı yanlışlıkları da düzeltmiştir.

Kur'an'ın kutsal kitaplarla uyumlu olan ifadeleri, onun diğer dinlerden aşırma olduğunu değil, değişmez hakikatlerin hepsi tarafından paylaşıldığını gösterir. Bu durum Kur'an için bir eksiklik oluşturmazken önceki kitaplar için bir itibar konusu olarak görülebilir. Diğer yandan Kur'an'ın önceki kitaplarda olmayan bazı hakikatleri dile getirmesi, verdiği bilgilerin bir kısmında onlardan farklı olması, kimi zaman da onları eleştirmesi diğer kitapların kopyası olmadığının açık delilidir.

Bir olan Allah'a çağıran ifadeler Kur'an'da olduğu gibi Tevrat ve İncil'de de vardır. Allah'ın her şeyi bilen, her şeye güç yetiren bir yaratıcı olması, evrenin ve insanın yaratılmış olduğunun bildirilmesi, inanıp iyi işler yapan insanların övülerek onlara güzel bir son vaat edilmesi gibi hususlar bütün kitapların ele aldığı ortak konulardır. Tevhid inancı her defasında vurgulanırken putperestliğe karşı çıkılması, şirkin reddedilmesi, hükmün sadece Allah'a ait olması gibi konular her üç dinin de ana ilkeleridir. Ancak

Yahudilikte Allah için “Yahudilerin Allah'ı” demek, kimi peygamberleri “Allah'ın oğlu” olarak görmek, melekleri “Allah'ın kızları” olarak nitelemek tevhid inancıyla bağdaştırılabilecek bir yaklaşım değildir. Diğer taraftan Tevrat ve İncil'de pek çok olumlu ahlaki ilkelere yer verilmiştir. Adalet, merhamet, vefa, doğruluk, Allah'a tevekkül, takva gibi güzel ahlak ilkeleri övülüp teşvik edilmiştir. Yalancılık, iftira, adam öldürme, içki, zina, hırsızlık, kumar, yetim malı yemek gibi eylemler yasaklanmış ve inananlar bunlardan sakındırılmıştır. Bunlar hem ilahi kitaplarda bildirilmiş hem de insanlar için rol model olarak sunulan peygamberlerin örneğiyle dosdoğru bir dinin yaşanabilir olduğu ispat edilmiştir. Buna rağmen günah olduğu bildirilen bazı eylemler kimi peygamberlere isnat edilmiştir. Tarafsız bir gözle bakıldığı zaman görülecektir ki Kur'an, evrensel ahlaki ilkelerini insanlara takdim etmiş, hak ve hukuk kuralları içerisinde yaşanabilir bir din, barışı garanti eden bir yaşam biçimi ortaya koymuştur. Kur'an, dini kuralları aşırı derecede kalıplaştıran, insana hizmet etmeyen yepyeni kurallarla katılaştırarak kulluğun ruhunu öldüren Yahudiliğe karşı çıktığı gibi, dini soyutlaştırarak hayattan uzaklaştıran, kulluğu beşer üstü bir ruhbanlık kisvesine büründürerek ulaşılmaz hale getiren Hıristiyanlığın yanlışlarını da ortaya koymuştur.

Kur'an'ın çağrısına kulak verildiği zaman, onun ilkelerinin tüm ilahi kitapların üzerinde anlaştığı tevhid inancına diğer dinlerden daha yakın olduğu görülecektir. Bununla birlikte Kur'an, Yahudileri ve Hıristiyanları toptan reddetmemiş, her iki dinin müntesiplerini de kitaplarında bulunan ilahi emirlere uymaya davet etmiştir. Kur'an'a inanan müminler, Nuh, İbrahim, Musa ve İsa peygamberlerle birlikte diğer peygamberlere ve onlara gönderilen vahiylerle de inanmaktadırlar. Bu anlamda İslam dinine mensup olanların kaybedeceği bir şey yoktur. Ancak diğer din mensupları, kendi kitaplarını tasdik eden son ilahi kitaba inanmadıkları zaman bir şeylerin kaybedilmiş olacağına farkına varmalıdırlar. Zira hakikatin tek bir dili ve hikmetin özel bir ırkı yoktur. İnsanlığın ortak değeri olan bu iki değer, nerede bulunursa alınmalıdır.

### Kaynakça

- Âlûsî, (1415). *Rûhu'l-Meânî*. Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Ateş, S. (1988). *Yüce Kur'an'ın Çağdaş Tefsiri*, İstanbul: Yeni Ufuklar Neşriyat.
- Bagavî, H. b. Mes'ud. (2006). *Me'âlimü't-Tenzîl*. Riyad: Dâru Taybe.
- Besalel, Y. (2002). *Yahudilik Ansiklopedisi*. İstanbul: Gözlem Gazetecilik.
- Bilgi, İ. Hilmi. (2021). *Kur'an-ı Kerîm'de ve Kitab-ı Mukaddes'te Kurtuluş Yolu*. Ankara: İlahiyât Yayınları.
- Cebeci, Lütfullah. (2006). “İslâm'ın Tevrat ve İncil'e Bakışı”. *Köprü*, ss. 45-61.
- Cevherî, İ. b. H. (1956). *es-Sıhah Tâcu'l-Luga*. Beyrut: Dâru'l-İlm li'l-melâyîn.
- Cürcânî, S. Ş. (1985). *Kitâbu't-Ta'rîfât*. Beyrut: Mektebetu Lubnan.
- Çağrı, Mustafa. (2009). “Sıdk”, *DİA*. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Çalışkan, M. (2022). “Kur'an Perspektifinde İman, İbadet ve Ahlâk İlişkisi”. *JASS*, 15/93, ss. 221-232.
- Çığ, M. İ. (2021). *Kur'an, İncil ve Tevrat'ın Sumer'deki Kökeni*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Demir, Şehmus. (2001). “İnsanları ve Cinleri Ancak Bana İbadet Etsinler Diye Yarattım” Ayetinin Anlam ve Yorumu Üzerine, *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 16, ss. 351-361.
- Harman Ö. F. (2010). “Süleyman”, *DİA*. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- <https://www.Hıristiyanlik.org/tanrının-pismanligi> (Erişim: 20:04.2023)
- İbn Fâris. (1986). *Mu'cemu Mekâyisi'l-Luga*. Beyrut: Muessesetu'r-Risâle.

- İbn Hişâm, (1936). *es-Sîretu'n-Nebeviyye*. Kahire: Muştafa el-Bâbî el-Halebî.
- İbn Kesîr, İ. b. Ömer. (1999). *Tefsîru'l-Kur'âni'l-Azîm*, thk. Sâmi b. Muhammed Selâme. Riyad: Dâru Taybe.
- İbn Mâce, M. b. Yezid. (ty.). *Sünen*, thk. Muhammed Fuad Abdalbâkî, Beyrut: Dâru İhyâi Kütübî'l-Arabî.
- İbn Manzûr, (1990). *Lisânu'l-Arab*. Beyrut: Dârul-Me'ârif.
- İbn Teymiyye, (1999). *el-Cevâbu's-Sahîh Limen Beddele Dîne'l-Mesîh*. es-Suudiyye: Daru'l-Âsime.
- İncil, (2005). İstanbul: Yeni Yaşam Yayınları.
- İsfehânî, R. (1999). *Tefsîru'r-Râgıb el-İsfehânî*, thk. Muhammed Abdülaziz Besyûnî. Tanta: Câmiatu Tanta Kulliyyetu'l-Âdâb.
- Karaman, H., Çağrıç, M., Gümüş, S., Dönmez, İ. K. (2017). *Kur'an Yolu*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Kitabı Mukaddes, (1995). İstanbul: Kitabı Mukaddes Şirketi Ohan Matbaacılık.
- Kurt, A. İ. (2009). *İki Kral- İki Hikâye: Kral Saul ve Kral Davut*, Milel ve Nihal, 6 (1), 261-287.
- Mahallî, C. ve Suyûtî, C. (1979). *Tefsîru'l-Celâleyn*. Kahire: Dâru'l-Hadîs.
- Mâverdî, (2012). *en-Nuket ve'l-Uyûn*. Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Mevdûdî, Ebu'l-Alâ. (2004). *Tarih Boyunca Tevhid Mucadelesi ve Hz. Peygamber'in Hayatı*, (Çev. Ahmet Asrar). İstanbul: Pınar Yay.
- Mustafavî, H. (2009). *et-Tahkîk fi Kelimâti'l-Kur'âni'l-Kerîm*. Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Paçacı, Mehmet. (1991). *Kur'an-ı Kerim Işığında Vahiy Geleneğine - Kitab-ı Mukaddes Bağlamında - Bir Bakış. İslâmî Araştırmalar*, V(3) ss. 175-193.
- Râzî, Fahrüddîn. (1981). *Mefâtihul-Gayb*. Beyrut: Dâru'l-Fikr.
- Reşid Rıza, (1947). *Tefsîru'l-Menâr*. Beyrut: Dâru'l-Ma'rife.
- es-Sekkâ, A. Hicâzî. (1978). *Mine'l-Furûk beyne't-Tevrâti's-Samiriyye Ve'l-İbraniyye fi'l-Elfâzi ve'l-Me'ânî*. Beyrut: Dâru'l-Ensâr.
- Şevkânî, M. b. Ali. (1414h.). *Fethu'l-Kadîr*. Beyrut: Dâru İbn Kesîr,
- Taberî, İbn Cerir. (2000). *Câmiu'l-Beyân an Te'vîli Âyi'l-Kur'ân*, thk. Ahmed Muhammed Şâkir. Beyrut: Muessesetu'r-Risâle.
- Topaloğlu, B. (2012). "Tövbe", *DİA*. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Uğur, H. (2011). *Tevrat'ın Kur'an'a Arzı*. Bursa: Emin Yayınları.
- Uğur, H. (2008) *Kur'an'ın Tasdik Ettiği Tevrat'taki Konular*. Konya: Selçuk Üniversitesi S.B.E. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Uludağ, S. (2010). "Takva", *DİA*. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Vâhidî, (1415). *el-Vecîz fi Tefsîri'l-Kitabi'l-Azîz*, thk. Safvan Adnan Dâvudî. Beyrut: Dâru'l-Kalem.
- Yazır, E. M. H. (1979). *Hak Dini Kur'an Dili*. İstanbul: Eser Neşriyat.
- Yitik, A. İ. (2007). "Oruç", *DİA*. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Yenice, M. (2023). *Klasik ve Çağdaş Dönemlerde Anlam Bileşenleri*, Ankara: İlâhiyât.
- Zemahşerî, C. (1998). *el-Keşşâf an Hakâiki't-tenzîl*. Riyâd: Mektebetu'l-Ubeykân.

**النحو الوظيفي للحياة في كلية الإلهيات جامعة سيواس جمهوريات تركيا أنموذجاً-****Safaa SAWSAK<sup>1</sup>****APA:** Sawsak, S. (2023). -أنموذجاً تركيا جمهوريات سيواس جامعة الإلهيات كلية في للحياة الوظيفي النحو. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 1049-1071. DOI: 10.29000/rumelide.1316245.**المخلص**

نشأ النحو في أحضان اللغة، وهو من أهم مواضيعها وأصعبها، كما أن النحو يلعب دوراً مهماً في مساعدة الطالب على الكتابة والكلام والقراءة، ويجب هذا البحث عن كيفية الوصول إلى طريقة لتوظيف النحو في إنشاء الجمل المفيدة والحوارات السلمية في الحياة العملية، وأيضاً يلزم النحو الوظيفي لتقويم اللسان من اللحن والانحراف اللغوي، ومع أن النحو يُدرّس في كل الجامعات كمادة أساسية في الصفوف التحضيرية مثله مثل مادة المحادثة والاستماع والقراءة والكتابة، ولكن نجد هناك انفصال بينه وبين هذه المواد فكثير من الطلاب ربما يُتقن النحو والصرف فإذا ما أراد أن يكتب أو يقرأ وقع في اللحن والخطأ، فكان لا بد من ربط النحو بهذا المواد، وتوظيفه في تصحيح هذا اللحن والخطأ؛ وهذا هو الهدف الأساسي في وضع هذه المادة لطلاب الصفوف التحضيرية وجعلها مادة إلزامية، وبما أن كلية الإلهيات في جامعة الجمهوريات هي إحدى الجامعات التي تُدرّس اللغة العربية في السنة التحضيرية، وتسعى دائماً إلى تطوير مناهج السنة التحضيرية من خلال عقد اجتماعات مستمرة، وتهدف إلى رفع مستوى طلابها في هذا الصف إلى المستوى المطلوب تحقيقه في هذه المرحلة، فقد أراد البحث هنا أن يبين كيفية تطبيق هذا التوظيف، من خلال دروس المحادثة والقراءة والاستماع لاستنتاج قواعد النحو، فيتكون لدى الطالب ملكة يستطيع من خلال الكلام والكتابة وفق قواعد النحو دون خطأ أو اللحن، مع المراجعة الدائمة لشرح المفردات الجديدة، حيث سيخرج الطالب من الدرس متقناً للحوار، يعرف معاني الكلمات، مستنتجاً القواعد النحوية التي فيه، وأما اختياري لجامعة جمهوريات لعملي فيها لسنوات طويلة، وإطلاعي على المنهاج الذي قمت بتدريسه لأكثر من خمس سنوات، تخلّلتها تغيير للمنهاج مرتين لذلك جعلتها أنموذجاً في هذه المقالة.

**الكلمات المفتاحية:** النحو الوظيفي، مهارات اللغة، النحو التطبيقي، اللحن اللغوي، جامعة سيفاس الجمهورية.**60. Sürekli işlevsel nahiv öğretimi metodu: (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi örneği)****ÖZ**

Arap dilinin temel kurallarını barındıran nahiv ilminin Arapça öğretiminde önemi büyüktür. Nahiv, öğrencinin yazma, konuşma ve okuma becerilerinin gelişiminde önemli role sahiptir. Bu araştırmada, Arapça öğretilmesi sürecinde nahiv kurallarının sürekli ve etkin kullanımının önemine değinilecektir. Ayrıca Arapçada doğru diyalogların nasıl kurulacağı ve öğrencinin güncel hayatında nahiv öğrenmenin önemi ve dil öğrenimine etkisinin nasıl olacağına dair sorulara cevap verilecektir. Nahiv kuralları dilin hatalı kullanımlardan arındırılmasında da önemlidir. Nahiv sadece güzel ve doğru bir şekilde yazma becerisi kazanmak için öğrenilen bir olgu olmanın ötesinde konuşmada, metin hazırlamada, çeviri yapmada ve güncel hayatta dahi ihtiyaç duyulan bir olgudur. Nahiv kurallarının sadece müfredatın belli bir dersi olarak öğretilmesi metodundan ziyade eğitim hayatı süresince diğer derslerle eş güdümlü ve aktif şekilde kullanılmasının Arapça öğrenimindeki etkisini ortaya koymayı hedefleyen bu çalışmada model olarak Sivas Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi seçilmiştir. Zira Sivas Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Türkiye’de Arapça öğreten önemli üniversitelerden biri olmakla beraber alanda öncü olma hedefiyle sürekli bir gelişim ve değişim politikası gütmektedir. Bu kurumda bir öğretim elemanı olarak uzun süredir çalışmam nedeniyle hem öğrencilerin etkileşimi hem de programın uygulanışı gibi konularda deneyim sahibi olmam da söz konusu kurumun örnek olarak seçilmesinde etkili olmuştur. Nahvin süreklilik esasına dayalı

1 Dr. Öğr. Gör., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Arap Dili ve Belagati ABD (Sivas, Türkiye), safaswsak.81@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1447-2282 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.05.2023- kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316245]

şekilde Belagat, Fıkıh, Tefsir vb. alan derslerinde de işlenmesi ve örnek cümleler ışığında uygulamalı biçimde gösterilmesinin öğrencide metin çözümlemede etkin bir beceri kazandıracığı kanaatindeyiz. Zira Arapça öğretmenin en etkili yönteminin süreli bir gramer eğitiminden ziyade süreklilik arz eden ve alanla ilgili derslerde ana konudan sapmadan süreklilik arz eden etkin bir nahiv eğitimi modelinin uygulandığı program olduğunu düşünmekteyiz.

**Anahtar kelimeler:** İşlevsel nahiv ilmi, dil becerileri, uygulamalı nahiv, dil hataları, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

## Continuous functional nahiv teaching method: (Sivas Cumhuriyet University example)

### Abstract:

The science of nahw, which contains the basic rules of the Arabic language, is of great importance in teaching Arabic. Nahiv has an important role in the development of the student's writing, speaking and reading skills. In this research, the importance of the continuous and effective use of nahiv rules in the process of teaching Arabic will be mentioned. In addition, questions about how to establish the right dialogues in Arabic and how the importance of grammar learning in the student's current life and how it will affect language learning will be answered. Nahiv rules are also important in clearing the language from misuse. Nahiv is not only a phenomenon learned in order to gain the skill of writing beautifully and correctly, but it is also needed in speaking, preparing texts, translating and even in daily life. Sivas Cumhuriyet University Faculty of Theology was chosen as a model in this study, which aims to reveal the effect of using nahiv rules in coordination and active use with other courses throughout the education life, rather than the method of teaching only a certain course of the curriculum. Because Sivas Cumhuriyet University Theology Faculty is one of the important universities that teach Arabic in Turkey, and it pursues a policy of continuous development and change with the aim of being a pioneer in the field. Since I have been working in this institution for a long time, my experience in both the interaction of students and the implementation of the program has also been effective in choosing the institution in question as an example. Rhetoric, Fiqh, Tafsir, etc., based on Nahvin continuity. We believe that teaching it in the field courses and showing it in an applied way in the light of example sentences will give the student an effective skill in text analysis. Because we think that the most effective method of teaching Arabic is a program in which an effective grammar education model is applied, which is continuous and continuous without deviating from the main subject in the lessons related to the field, rather than a periodic grammar education.

**Keywords:** Functional syntax, language skills, applied syntax, language errors, Sivas Cumhuriyet University.

### المقدمة:

الحمد لله والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، اللغة وعاء الفكر، وأداة التواصل الإنساني، يتم بها التعارف بين العرب والناطقين غيرها، ويُعبّر بها عن الثقافة والأفكار والمشاعر اللغة العربية لا تكاد تنفصل عن الإسلام فإذا ذكرت اللغة العربية، وتعتبر اللغة العربية من أكثر اللغات انتشاراً في العالم عامة العربية ذُكر الإسلام معها، وإذا ذُكر الإسلام ذُكرت والعالم الإسلامي خاصة، وهي لغة القرآن الكريم التي يعتبر معرفتها شرطاً لأداء شعيرة الصلاة وهي أهم عبادات المسلمين وتُعتبر هي

مفتاح العلوم الإسلامية من قرآن وحديث نبويّ، كما أنّها وسيلة التعبير عن الأفكار والمشاعر والأغراض، وتساعد اللّغة على نمو الفكر والمعرفي، والنحو من أهم علوم اللغة وقد ارتبط ارتباطاً وثيقاً بها، وعلاقة النحو باللغة علاقة العام بالخاص، ولتعلم الفصحى لا بد من تعلم المفردات ومعانيها، وصولاً إلى التراكيب والجمل، وأقصر طريق وأنفعها لتعلم هذه العلوم هو النحو الوظيفي، ولأجل ذلك سأعرّف مصطلحات الدراسة وهي: اللغة والمهارات اللغوية، ثم النحو والنحو الوظيفي، وصولاً إلى القول والجمل لتصبح كلاً، ثم الربط بين النحو والكلام إعراباً وبناءً، ثم أمثلة للربط بين النحو والمحادثة وفق معايير تعليم النحو للناطقين بغيرها.

أهداف البحث: يتبلور هدف البحث الرئيس حول النحو الوظيفي للحياة ومن أجل الحياة وفقاً للمدخل الوظيفي في محتوى منهج المحادثة في كلية الإلهيات جامعة الجمهوريات نموذجاً، بما يساعد على تحسين مستوى الممارسات اليومية القائمة على المهارات اللغوية لدى الطلاب الناطقين بغير العربية، والهدف خلق سلوك لغوي سليم لدى المتعلم، مع ربط النحو بالفروع الأخرى - وهي المحادثة والقراءة والكتابة - بشكل متكامل، من خلال أمثلة وتطبيقات وتكرار لجمل المحادثة عامة والتي تأتي تحت قاعدة نحوية خاصة، فالهدف ليس حفظ الكلمات بل إنشاء جمل مفيدة وصحيحة، ثم حوار صحيح مفهوم.

#### مشكلة البحث:

- 1- وجود ضعف في تطبيق قواعد النحو في حياة الطلاب الجامعية داخل قاعة المحاضرات وخارجها.
- 2- عجز الطلاب عن توظيف القواعد النحوية في درس المحادثة تحديداً وباقي الدروس عموماً، في ضوء المهارات اللغوية.
- 3- تحديد المهام التعليمية التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طلاب الصف التحضيري من خلال النحو الوظيفي.
- 4- معرفة مهارات اللغة التي يمكن تنميتها من خلال دمج النحو بالمحادثة لرفع كفاءة الممارسات اللغوية لدى طلاب الصف التحضيري.
- 5- تبين نقاط الصعوبة التي يعانها المتعلم من أجل فهم المحتوى اللغوي.

عينة البحث: فئة من طلاب السنة التحضيرية في جامعة سيواس جمهوريات والتي وصلت إلى ثمانية وستين طالباً.

مواد البحث وطرائقه ومصطلحات متعلقة بالبحث: اللغة، المهارات اللغوية، النحو، النحو الوظيفي، الكلام والقول والكلمة، النحو التطبيقي، ثم ربط مفردات كتاب العربية بين يديك الجزء الأول الوحدات الثماني الأولى وهي: التعارف، الأسرة، السكن، الحياة اليومية، الطعام والشراب، الصلاة، الدراسة والعمل مع التراكيب النحوية فيها.

#### 1. مصطلحات الدراسة

##### 1.1 تعريف اللغة ومهاراتها:

بما أن اللغة هي الكلام المنطوق أو المكتوب، والنحو هو الطريق للنطق السليم، فالبداية بتعريف اللغة، اللغة هي "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"، (ابن جني، ط 1: 1999-18) وأكد على هذا المعنى ابن خلدون بقوله: "إعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده،

وتلك العبارة فعل لساني فلا بد أن تصبح ملكةً منفردة في العضو الفاعل لها وهو اللسان ، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم." (ابن خلدون ، 1981:754)، واللغة هي أداة التفاهم التي لا بد منها في كل مجتمع ولكل إنسان.

1.2 المهارات اللغوية: الاستماع مع الفهم، الكلام، القراءة، الكتابة(مرسي، 2019: 24).

المهارات في اللغة جمع مهارة، والمهارة هي الحدق في الشيء والإحكام له والأداء المتقن له، ومهر الشيء وفيه وبه مهارة: أحكمه وصار به حاذقاً (ابن منظور، 1405:5-185) المهارات اللغوية: هي القدرات اللازمة لاستخدام لغة ما، أو هي إحكام النطق والخط والإتقان والتمرس والتداول للغة كتابة وقراءة واستماعاً وتجاوزاً ونطقاً وصوتاً ومعجماً وصرفاً ونحواً ودلالةً وأسلوباً على جهة الإحكام سمي ماهرأ في اللغة. (مياره، 2008)، وما زال هناك خلاف بين التربويين على ترتيب هذه المهارات حسب أهميتها من وجهة نظر المعلم أو حسب حاجة المتعلم، كما أن هذا الاختلاف امتد إلى الزمن الذي يحتاجه الطالب ليتقن هذه المهارة أو تلك، فهناك من يقول إن مهارة الكلام هي أصعب المهارات وهي تحتاج إلى تدريب طويل حتى يصبح المتعلم قادراً على محاكاة الناطق الأصلي في سلامة نطقه وسرعته، إضافة إلى ما يحتاجه من مخزون لغوي من مفردات اللغة ، وقدرة على استخدام التراكيب اللغوية (الدليبي، 2001: 75).

وبعض المعلمين يرون أن مهارة الكتابة تحتاج إلى زمن أطول لأنها تعتمد -بالإضافة للنطق السليم- على قواعد الكتابة الصحيحة وتهجئة الحروف (الرموز الكتابية للأصوات) . وقد قسم التربويون هذه المهارات من حيث الاستخدام إلى :

١. مهارات شفوية (صوتية) : وهي مهارتا الاستماع والتحدث .

٢. مهارات كتابية : هي مهارتا القراءة والكتابة.

وقد قسمت هذه المهارات أيضاً إلى:

١. مهارات استيعابية : وهي السماع والقراءة .

٢. مهارات إنتاجية : وهي الحديث والكتابة. (مدكور ، 2003: 125)

وقد لاحظ بعض التربويين أن الطالب يستخدم في المهارات الإنتاجية نصف المفردات التي يعرفها من مخزونه اللغوي ، وهي التي يمكنه استخدامها في المهارات الاستيعابية، وهذا ينطبق أيضاً على أي إنسان فيما يتعلق بلغته الأم، حيث أننا نستطيع أن نستحضر من مخزوننا اللغوي نسبة معينة ضئيلة حين نتكلم أو نكتب.

**1.3 تعريف النحو:** النحو في اللغة: هو القصد، (ابن منظور ، 2010: 15-310) يقال "نحو ينحو نحواً" والجمع أنحا. ويشكل دعامة العلوم

العربية، فمنه تستمد العون وتستلهم القصد وترجع إليه في جليل مسائلها، ولن تجد عالماً يستغني عن معونته أو يسير بغير نوره وهدهاه. (حسن، 1999: 1-26)

وفي مقاييس اللغة: "النحو يقصد أصول الكلام فَيَتَكَلَّمُ على حَسَبِ ما كانت العرب تَتَكَلَّمُ به" (ابن فارس، 1979: 5-103)

قال الامام الداوودي شعراً :

للنحو سبع معان قد أنت لغة جمعتها ضمن بيت مفرد كملا

قصد ومثل ومقدار وناحية نوع وبعض وحرف فاحفظ المثالا(الخصري، 2003 : 10-1) وقيل هو: العلم الذي تمّ قياسه واستنباطه من خلال استقراء الكلام العربي، كما أشار إلى كونه ينقسم إلى قسمين: الأول ويُعنى بالتغيرات اللاحقة بأواخر الكلام، والثاني الذي يرتبط بالتغيرات الواقعة في ذوات الكلام نفسه. (ابن الناظم، 2000: 203).



- أما النحو اصطلاحاً فقد ابن جني: "هو انتحاء سُمّت كلام العرب، في تصريفه من إعراب وغيره؛ كالتثنية والجمع... ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة". (ابن جني، 1999: ١٠٣٤)

ويرى ابن عصفور أنه: "علم استخراج المتقدمون من استقراء كلام العرب". (ابن عصفور، 1980: 45)

وينقسم النحو: إلى نحو توليدي نحو وظيفي: النحو التوليدي: وهو عبارة عن مجموعة من الجمل اللغوية التي تنحصر وظيفتها في التعبير عن الفكر، في حين يقدم النحو الوظيفي تعريفاً أشمل للغة بوصفها أداة للتفاعل الاجتماعي ومن ثمة تكون وظيفتها الاجتماعية هي التواصل بأوسع معانيه.

مما سبق يتبين أن العلاقة بين النحو واللغة من الاشتقاق. لغة: من لغا إذا تكلم، ونحو: من نحا إذا قصد، فالنحو هو الطريق، وبدون النحو تصبح اللغة حشداً من الألفاظ لا رابط بينها، فالنحو قواعد وضوابط اللغة، متعلق بالأصوات وخصائصها والكلمات وقواعدها.

**1.4 تعريف النحو الوظيفي:** أوسع من النحو التوليدي، وهو مجموعة القواعد التي تؤدّيها الوظيفة الأساسية للنحو، وهي ضبط الكلمات ونظام تأليف الجمل، ليسلم اللسان من الخطأ في النطق، ويسلم القلم من الخطأ في الكتابة، وهو يتركز على الكلمات العربية التي لها حالتان حالة الإفراد وحالة التركيب .

فالنحو الوظيفي يظهر في إطار تواصل، و ذلك انسجاماً مع الوظيفة الأولية للغة. هكذا تكون القدرة هي القدرة التواصلية أي قدرة المتكلم على التفاعل الاجتماعي عبر استعمال اللغة، و بذلك يعتبر أن دراسة النسق اللغوي لا يمكن أن تتم إلا في إطار تصور عام حول نسق الاستعمال اللغوي لوجود تماس وانصهار بينهما. ("العربي". 2015)

وإن الناظر في كتب النحاة القدماء يجد أمامه مصطلحات، منها: القول والكلام والجمل. والحديث فيها متصل، فلا بد من توضيح هذه المصطلحات لتكون مدخلاً إلى الموضوع.

النحو الوظيفي يتركز في الكلمات العربية التي لها حالتان: حالة الإفراد وحالة التركيب. الأولى، لمعرفة المفردة، على أي وزن أو هيئة تكون. فهذا من موضوع علم الصرف؛ والثانية، يبحث عن تركيب الكلمات من رفع أو نصب أو جر أو جزم أو بقاء على حالة واحدة من غير تغير، وهذا من موضوع علم الإعراب.

وفي قرارات مجمع اللغة العربية: "النحو الوظيفي مفهومان المفهوم الذي بنى عليه عبد العليم إبراهيم كتابه النحو الوظيفي، ويعني به ما يقابل النحو التخصصي، أي الاقتصار على ما هو ضروري من علم النحو لسلامة الكلام من الخطأ.

والمفهوم الثاني يمثل نظرية لغوية هي نظرية النحو الوظيفي يتزعمها اللغوي سيمون ديك الهولندي، وطوّعها للنحو العربي أحمد المتوكل، وهي أنه يوجد ترابط بين الخصائص البنوية للعبارة اللغوية والأغراض التبليغية التواصلية". ("عبد الرحمن": 2017)

## 2. تساؤلات مهمة.

### الاستبيان

1-ما مدى تطبيق طلاب السنة التحضيرية لقواعد النحو في حياتهم الجامعية داخل قاعة المحاضرات وخارجها؟

أما في داخل المحاضرة: فالنحو الوظيفي يتمثل بالتطبيقات النحوية للجمل التي ترد في سياق النص ضمن ساعات الدروس المخصصة للمحادثة، وأما النشاط خارج الصف فيتمثل بالوظائف من الكتاب المقرر الكتابية والحفظية وتقسيم الطلاب إلى مجموعات كل طالب يسمع من صديقه ما حفظه، وكتاب مخصص للكتابة ويتم إنهاؤه ضمن فترة زمنية محددة لا تتجاوز شهراً، وإعطاء وظائف ترجمة الهدف منها تحضير

الدروس وليس الهدف الترجمة بحد ذاتها، أو تكرار اللوحات التعليمية التي انتشرت في ممرات الكلية وفيها قواعد نحوية وأمثلة تطبيقية عليها، أو التفاعل الشفوي للطلاب الناطقين بغير العربية مع الطلاب العرب خاصة مع كثرة الطلاب العرب في جامعة الجمهوريات منذ عام 2013م؛ ولا زالت أعداد الطلاب تتزايد، وقد يكون بالاجتهاد شخصياً بالاستماع للأخبار ومشاهدة المسلسلات العربية وقراءة القصص.

2- ما مستوى رضا الطلاب عن توظيف القواعد النحوية في درس المحادثة تحديداً وباقي الدروس عموماً، في ضوء المهارات اللغوية؟

بما أن علاقة النحو باللغة هي علاقة العام بالخاص، فأبسط الأمثلة النحوية وأكثرها تكراراً يأتي في درس المحادثة تحديداً، كالجمل الاسمية البسيطة والجمل الفعلية والأعداد وأدوات الاستفهام.

فمن خلال استبيان لطلاب الصف التحضيري في جامعة سيواس جمهوريات تبين أن تطبيق القواعد في دروس المحادثة قد نال رضا واستحسان الطلاب بنسبة ثمانين بالمئة، وعدد الطلاب الذين أجري عليهم الاستبيان ثمانية وستين طالباً.

- لماذا تفضل النحو؟ ماذا تستفيد من النحو؟ كيف ستستفيد من النحو؟ أين تستخدم النحو؟ في أي درس تطبق النحو بشكل سلس وسهل قياساً مع مقررات الجامعة للصف التحضيري؟

3- ما العلاقة بين توظيف تلاميذ الصف التحضيري للقواعد النحوية والرضا عن توظيف تلك القواعد؟

توظيف النحو والرضا عن هذا التوظيف ساعد في إيجاد عمل جماعي مشترك، يتقدم الطلاب من خلاله، ويظهر ذلك في طلب الطلاب وظائف إضافية مع توجيههم إلى بعض البرامج لكي يتابعوها كأفلام الكرتون وبعض الأفلام الوثائقية المناسبة لمستواهم اللغوي لكي تزيد من رصيدهم اللغوي، ولابد من تحفيز الطلاب بدرجات إضافية تحثهم وتشجعهم نحو التقدم بهذه السلسلة المتكاملة نحو كلام وصياغة صحيحة للجمل والحوارات.

4- ما المهام التعليمية التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طلاب الصف التحضيري من خلال النحو الوظيفي؟

إتقان المقرر، ثم كتابة الوظائف، مشاهدة البرامج التي فيها تكرار للجمل المفيدة السليمة، قراءة القصص والمجلات وذلك بتخصيص وقت للقراءة يشترك فيه كل الطلاب من الساعة الثامنة إلى الثامنة والنصف تقريباً، كتابة وحفظ بعض الجمل من البرامج التي يشاهدها الطالب وإطلاع الأستاذ بتلك الجمل بشكل منتظم ودوري.

5- ما مهارات اللغة التي يمكن تنميتها من خلال دمج النحو بالمحادثة لرفع كفاءة الممارسات اليومية لدى طلاب الصف التحضيري؟

إن دمج النحو بالمحادثة يُحسّن الكتابة والقراءة بشكل ملحوظ، ومن المُسلم به أن القواعد النحوية التي تهض بأداء الوظيفة وهي صون لسان المتكلم عن الزلل والخطأ، وليس فيها تشابك يربك الدارس، ولا تعقيد ينال من عزيمته وهي قواعد لا تثقل على الذهن، ولا ترهق الحافظة، ولعل مما يزيد بها يسراً أن فيها رياضة ذهنية، وفيها كذلك إثارة للملاحظة، وإيقاظ للملكات المتصلة بالتعليل والموازنة والاستنباط، يضاف إلى هذا أنها تعالج الكلام العربي وتعالج اللغة القومية، التي هي أدواتنا في مختلف شؤوننا الحيوية، إذن فعوامل النجاح وفرص التطبيق والممارسة موفورة متجددة، ومن شأن هذا كله أن يوسع مجال الفائدة التي نجنها من الدراسة النحوية، و يؤصلها رويداً رويداً في نفس الدارس، حتى تؤول في نهاية الأمر إلى نوع من المهارة البشرية، التي يكسبها الإنسان فيما يكسبه بالتجارب والممارسة العملية.

6- ما نقاط الصعوبة التي يعانها المتعلم من أجل فهم المحتوى؟

الصعوبة لدى الطالب بكون هذه اللغة هي لغة جديدة، فالطالب ينطلق من الكلمات ليطبق جملة، من هنا يأتي الفرق بين تعليم العربية للأجانب وتعليم العربية للناطقين بها، فالناطق بغير العربية لديه حروف وكلمات ولغة جاهزة، وهو يتعلم لغة أخرى مستفيداً من خبراته في اللغة الأم.

### 3. الأمثلة التطبيقية:

3.1 الوظيفة النحوية نظرياً: تتمثل بالأهداف والتكامل ومناسبة مستوى الطلاب، والتدريبات والتطبيقات والأمثلة، فالأهداف من النحو الوظيفي هي أهداف مرتبطة بالمهارات اللغوية، ومتماشية مع أهداف التعلم والتعليم، وهي خلق السلوك اللغوي السليم لدى المتعلمين كما يقول رشدي أحمد طعمية" الهدف ليس تحفيظ الطالب مجموعة من القواعد المجردة أو التراكيب المنفردة، وإنما مساعدته على فهم التعبير الجيد وتذوقه"<sup>2</sup>.

والتكامل: كما يقول داود عبده" إن تعلم اللغة كوحدة متكاملة لا كفروع مستقلة فرع القراءة وفرع القواعد وفرع الإملاء ... فالوحدة في تعليم اللغة ليست متوقفة على وجود كتاب معد لهذه الغاية"<sup>3</sup> وهذا متوفر في المحادثة ففيها قراءة ونحو وإملاء بما يستفيد منه المعلم وينفذه في الحصة الدراسية.

مناسبة مستوى الطالب: إن كتاب العربية بين يديك كتاب مناسب لمستوى الطلاب الأجانب من حيث المحتوى واللغة، وقد أرفق الأستاذ يوسف دوغان رئيس قسم اللغة العربية كتاب إملاء ولوحات تجاوز عددها الثلاثين لوحه ليحفظها الطلاب ويطبّقوها في درس المحادثة بعد قراءتها وفهمها، وقد حوت جملاً بعضها مرادفٌ للكتابة وبعضها جديد، مما عزز مستوى الطلاب ورفعته كثيراً.

التدريبات والتطبيقات: وهي كثيرة ومنها المكرر في كتاب العربية بين يديك، وقد ذكر الركابي: أنّ النحو الذي يقدم للأجانب يجب أن يكون فيه الكثير من التطبيقات<sup>4</sup>.

الأمثلة: يجب أن تكون كافية وسهلة ومرتبطة بحياة الطالب اليومية للوصول بالطالب إلى استنتاج القواعد، وقد جاء ذلك في كتاب العربية بين يديك، فأدوات الاستفهام تكررت وتدرجت أحياناً أخرى، وضمائر الفصل وحروف الجر كلها جاءت متدرجة من مستوى إلى آخر تماشياً مع التقدم اللغوي للطلاب، ومرتبطة بالدروس السابقة واللاحقة من المنهاج.

### 3.2 تطبيقات على الوظيفة النحوية

1- استبيان جدول الأصوات والمهارات، وتطبيق توظيف الحركات هو الهدف، ووظيفة الفتحة والكسرة في: ما اسمك؟ ما جنسيتك؟ للتمييز بين المذكر والمؤنث.

التفريق بين المذكر والمؤنث

استعمال أدوات الاستفهام بشكل صحيح.

-ما مدى تطبيق طلاب السنة التحضيرية لقواعد النحو في حياتهم الجامعية داخل قاعة المحاضرات وخارجها؟

القصص

البرامج التلفزيونية

اللوحات والإعلانات

رشيد أحمد طعمية، تعليم العربية لغير الناطقين بها: منهجه وأساليبه، (تونس، الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 1989)، ص 20.

داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية الوظيفي، (الكويت: مؤسسة دار العلوم، 1979م)، ص 67.

جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، (الرياض: دار الفكر، 1986) ص 35.

2- ما مستوى رضا الطلاب عن توظيف القواعد النحوية في درس المحادثة تحديداً وباقي الدروس عموماً، في ضوء المهارات اللغوية؟

الكتابة

القراءة

الاستماع

الحديث

3- ما العلاقة بين توظيف تلاميذ الصف التحضيري للقواعد النحوية والرضا عن توظيف تلك القواعد؟

4- ما المهام التعليمية التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طلاب الصف التحضيري من خلال النحو الوظيفي؟

5- ما مهارات اللغة التي يمكن تنميتها من خلال دمج النحو بالمحادثة لرفع كفاءة الممارسات اليومية لدى طلاب الصف التحضيري؟

6- ما نقاط الصعوبة التي يعانها المتعلم من أجل فهم المحتوى؟

وكانت أكثر الأجوبة أن اللغة العربية متسعة المعاني والألفاظ.

4. استبيان التراكيب النحوية في نصوص العربية بين يديك..

زمان الاستبيان: بعد الامتحان الأول، والتزام الطلاب بحفظ تسع متون تابعة للحوارات.

عينة الاستبيان: ثمانية وستين طالباً. وهذا جدول بالاستبيان مرفقاً بالأسئلة والنسبة المئوية للأجوبة:

هل تراعي الحركات الفتحة والكسرة والضمة؟			
المرفوعات.	الفاعل 83%	المفعول به 10.3	المضاف إليه 5.9
المنصوبات.	الفاعل 2.9%	المفعول به 83.8	المضاف إليه 13.2%
المجرورات.	الفاعل 13.2%	المفعول به 19.1%	المضاف إليه 67.6%
ما جنسيتك؟	أنا باكستاني 23.5%	أنا باكستانية 13.2%	هو باكستاني 63.2%
ما جنسيتك يا أسماء؟	أنا مصري 20.6%	أنا مصرية 76.5%	هو مصري 2.9%
أين القلم؟	هذا هو القلم 79.4%	هذه هي القلم 10.3%	هذا هي القلم 10.3%
أين النظارة؟	هذه هي النظارة 85.3%	هذا هي النظارة 10.3%	هذه هو النظارة 4.4%
المذكر: فتحة. المؤنث: تاء مربوطة واسم علم مؤنث.			
أين القلم؟	القلم في الحقيقية 98.5%	القلم مع الحقيقية 1.5%	القلم بالحقيقة 0%
متى الدرس؟	الدرس صباحاً 95.6%	السفر صباحاً 4.4%	النوم ليلاً 2.9%

كيف حاله؟	أنا بخير 92.6%	أنت بخير 4.4%	أنت بخير 19.1%
كم غرفة في البيت؟	في البيت خمس غرف 84.5%	في البيت خامس غرف 11.8%	في البيت خمس غرفة 4.4%
ماذا تفعل؟	أدرس 83.8%	يدرس 11.8%	ندرس 4.4%
ماذا تفعلين؟	أدرس 22.1%	تدرسين 64.7%	ندرس 13.2%
هل تدرسين؟	نعم أدرس 85.3%	لا أدرس 7.4%	في البيت 7.4%
ماذا تريد لغرفة النوم؟	أريد سرير 89.7%	أريد أريكة 4.4%	أريد طبقاً 5.9%

بعد أين اسم مرفوع. بعد كم تمييز نكرة			
أذهب إلى المدرسة.	إلى أين تذهب؟ 95.3%	متى تذهب إلى المدرسة؟ 11.8%	كيف تذهب إلى المدرسة؟ 2.9%
الشقة في الطابق الرابع	في أي شقة الدور؟ 11.8%	في أي دور الشقة؟ 33.8%	كم الشقة؟ 54.4%
أقرأ القرآن.	ماذا تقرأ؟ 48.5%	أين تقرأ؟ 47.1%	كيف تقرأ؟ 7.4%
أين الطعام؟	الطعام على الطاولة 48.5%	الطعام في الطاولة 47.1%	الطعام من الطاولة 4.4%
هذه فكرة طيبة.	هذه فكرة طيبة 25%	هذه فكرة طيبة 58.8%	هذه فكرة طيبة 16.2%
جملة اسمية.	البيت جميل 72.1%	باب البيت 22.1%	عمل طيب 5.9%
جملة فعلية	الغرفة جميلة 5.9%	بدأ الدرس 82.4%	في البيت طاولة 11.8%
جملة منفية	سيأكل الطعام 10.3%	لا تأكل الطعام 77.9%	كل الطعام 11.8%
حروف الجر			
في	الطلاب .....الصف 82.4%	ذهب الطالب .....الصف 10.3%	خرج المعلم .....الصف 7.4%
على	الطلاب .....الصف 11.8%	ذهب الطالب .....الصف 14.7%	القلم .....الطاولة 73.5%
لـ	أدرس ..... أنجح 67.1%	ذهب الطالب .....الصف 14.7%	خرج المعلم .....الصف 16.2%
من	الطلاب .....الصف 27.9%	ذهب الطالب .....الصف 8.8%	خرج المعلم .....الصف 63.2%
إلى	الطلاب .....الصف 14.7%	ذهب الطالب .....الصف 69.1%	خرج المعلم .....الصف 14.7%
بـ	الطلاب .....الصف 82.4%	أذهب إلى البيت .....السيارة 10.3%	وضع القلم .....الحقيبة 7.4%

#### 4.1 التركيز على النحو كوظائف: الوحدة الأولى التعارف

التركيب النحوية: هل أنت/ أنت باكتاني/باكتانية؟ هذا أخي هو مدرس، من أين أنت؟، اسمي خالد، أنا من تركيا، أنا تركي، هذا أخي هو مدرس، ما اسمك؟ من أين أنت؟ هل أنت تركي؟

الوظيفة النحوية: يجب أن يعرف الطالب هنا الاسم، ونطق أدوات الاستفهام والضمائر والنسب، وضبط آخرها بالحركات.

بداية مع الاسم: ويعرف الاسم بما يلي:

- قبوله (أل): نحو: الرجل، الأخ، الصديق...
- قبوله الجر بالحرف: نحو: أنا من السعودية.
- أو بالإضافة، ونحو: درست كتاب النحو.

- أو بالتعبية: ونحو : أهلاً وسهلاً.
- قبوله التنوين: محمدٌ رسولٌ.
- قبوله النداء بأنواعه: وهي : يا طالبَ الحقِّ.
- ويمكن أن نضيف لحوار التعارف، كم عمرك، كم أخاً وكم أختاً لك؟، ماذا تدرس؟ في أي كلية؟ وفي أي جامعة تدرس؟ ماذا يعمل أبوك؟ وماذا تعمل أمك؟

- الوظيفة النحوية: معرفة حرفي الاستفهام : الهمزة و هل.

الضمائر المنفصلة للمتكلم والغائب والمذكر والمؤنث: أنا، أنت، أنت، هو، هي.

ياء النسبة للمذكر والمؤنث عند السؤال عن الجنسية: باكستاني، أردني، تركي، مصري، سوري، باكستانية، أردنية، تركية، مصرية، سورية.

من أين أنت؟ أين تسكن؟ أين تدرس؟ في أي جامعة تدرس؟ كم عمرك؟ كم أخاً لك؟ كم أختاً لك؟ ماذا تدرس؟

ياء المتكلم: عمري، لي، عندي، كاف الخطاب، كيف حالك؟

ضمائر رفع متصلة: ياء المخاطبة، وتتصل بالمضارع والأمر فقط، نحو: تكتبين، اكتبين.

-وبعدها نبدأ بالحركات، والوظيفة هنا التفرقة بين الفتحة والكسرة والضممة.

- الوظيفة في حروف الاستفهام: ضبط من ومنّ والتفرقة بينهما، الوظيفة في حركة آخر حروف الاستفهام الجزم في من كم ماذا، والبناء على الفتح في أين وعلى الكسر في: أيّ، وضبط كم وكُم والتفرقة بينهما.

الضممة في آخر المبتدأ والخبر، والفاعل، وضبط آخر ضمائر الرفع المنفصلة: الفتحة في أنت، والكسرة في أنت.

### الوحدة الثانية: الأسرة

توظيف ياء المتكلم مع كونها ضميراً متصل، بأنها تؤدي معنىً وهذا المعنى هو التملك.

التراكيب النحوية: أين المعطف؟ أين الغرفة؟ أين سعيد؟ من هذا؟ ماهذه؟ سعيد يقرأ، سعيدة تقرأ، هي، هو، عمه، عمته، هيا بنا، يا والدي، في المصلى، في الحمام، في الغرفة، جملة اسمية: سعد في الحمام، سعيد في الغرفة، سعيدة في المصلى.

الوظيفة النحوية هنا: نطق الضمائر والمبتدأ والخبر، والبدء بحروف الجر "في"، جملة اسمية وجملة فعلية، وضبط آخرها وآخر ما بعدها بالحركات.

كم أخاً لك؟ كم أختاً لك؟ كم عمماً لك؟ كم خالاً لك؟

والجواب سيكون جملة اسمية، من هنا سنصل إلى درس العدد، الأعداد واحد واثنان، العدد يطابق المعدود، وتختلف هذه القاعدة عن الجمع باللغة التركية بأن العدد أولاً ثم المعدود "عندي أخٌ واحدٌ" أما الأعداد بين الثلاثة والتسعة، العدد يخالف المعدود، والمعدود جمع مجرور، وهي قاعدة مطابقة للغة التركية من حيث أن العدد أولاً ثم المعدود، ومختلف من حيث أن المعدود في العربية جمع، وهذه المقارنة مفيدة لترسيخ القاعدة في ذهن الطالب "عندي ثلاثٌ أخواتٍ".

نتكلم عن الضائر المتصلة بالاسم: أخي، أخوك، أخوه.

حروف الجر: في، أين سعيد؟ في الغرفة. الوظيفة النحوية: حرف جر أصلي، وهي حروف تؤدي معنى جديداً في الجملة وتصل بين عاملها والاسم المجرور. وهي: من، إلى، عن، على، حتى، في، مذ، منذ، كي، اللام، الواو والتاء والكاف.

- جملة فيها فعل، في الغرفة يتوضأ. الوظيفة النحوية: الفعل المضارع الذي أوله همزة نحو: أدرسُ.
- الفعل المضارع الذي أوله نون، نحو: تدرسُ.
- الفعل المضارع الذي أوله تاء الخطاب للواحد، نحو: تدرسُ.

جملة فيها فعل وفاعل، في الغرفة يقرأ القرآن، أسماء الإشارة مع الجملة الاسمية، من هذا؟ هذا أخي، جملة أكبر، هذا أخي وهو مهندس.  
الوظيفة النحوية: المعارف سبعة أنواع: الضمير، والعلم، واسم الإشارة، والاسم الموصول، والمعرف بأل، والمضاف إلى واحد منها، والمنادى

### الوحدة الثالثة: السكن.

**التراكيب النحوية:** هل تسكن في بيت؟ للثبات والنفي، تسكن، أسكن للمخاطب والمتكلم، أدوات الاستفهام: ماذا تريد؟ كم غرفة في الشقة؟ ماذا لديكم؟ ماذا تريد؟ في أي؟ حرف الجر اللام، أعداد: في الشقة خمس غرف، الشقة في الدور الخامس، رقم غرفتي خمسة، الجملة الاسمية: هذه هي الشقة، هذه شقة جميلة، الصفات، الظرف لدى، نا ضمير متصل.

**الوظيفة النحوية:** هنا نطق نعم، وضبط آخرها وآخر المعدود بالحركات.

وهنا يمكن أن نبدأ مقدمة عن العدد، الوحدة الأولى ثم الثانية ثم الثالثة: وهي أعداد ترتيبية، وهي توافق قواعد اللغة التركية من حيث أنها ترتيبية لكن بإضافة لاحقة في اللغة التركية، وبوضع ألف بعد الحرف الثاني في العربية، مع مراعاة إسقاط الألف إن وُجد.

الأعداد: واحد، اثنان، ثلاثة، أربعة، خمسة، ستة، سبعة، ثمانية، تسعة، عشرة.

الأعداد الترتيبية: الأول، الثاني، الثالث، الرابع، الخامس، السادس، السابع، الثامن، التاسع، العاشر.

والنتقال إلى الدور أو الطابق في الأعداد الترتيبية أيضاً، في أي دور الصف؟

وهنا إدخال درس الصفات: الدور الخامس، مذكر مذكر، الطالبة الثالثة، مؤنث مؤنث.

واسترجاع درس الأعداد العادية مرة أخرى، كم غرفة في الشقة؟ في الشقة خمس غرف.

### الوحدة الرابعة: الحياة اليومية

**التراكيب النحوية:** أدوات الاستفهام: هل تنام؟ لا، لا أنام، مع النفي، متى تذهب إلى المدرسة؟ أين تصلي الفجر؟ ماذا تفعل؟ تفعلين؟ ماذا تكتسب؟ أين تصلي الجمعة؟ أين تصلي أنت؟ المستقبل القريب ما ستفعل؟ ماذا ستكتسب؟ ظرف الصباح، حرف جر إلى، تذهب إلى، تصلي في.

ومن خلال هذه الوحدة متى تستيقظ؟ مخاطب متكلم تستيقظ أستيقظ، الساعة والعدد.

**التراكيب النحوية، والوظيفية:** نعود كمراجعة لحروف الاستفهام، ونضيف إلى ذلك الجملة الفعلية التي تبدأ بفعل، ثم الفعل الماضي للحديث عن الحياة اليومية للطلاب، استيقظت صباحاً، غسلت وجهي، كتبت وأكلت الفطور، ثم لبست ملابس...  
استيقظ - غسل - كتب - أكل - لبس.

أو نتكلم بالزمن الحاضر أي بالفعل المضارع والضمير المنفصل "أنا": "أستيقظ صباحاً، أغسل وجهي أكل فطوري، ثم ألبس ملابس.

ويمكن أن نتكلم بالضمير المنفصل "نحن": "نستيقظ صباحاً نغسل ووهنا نأكل فطورنا نلبس ملابسنا.

حروف الجر: إلى-في، أذهب إلى المدرسة، أجلس في الصف.

### الوحدة الخامسة: الطعام والشراب

**التراكيب النحوية :** كم، ما، أين الغداء؟ ماذا تأكل في الغداء؟ ماذا تشرب في الغداء؟ نفي وإثبات يأكل الطعام/ لا تأكل الطعام، ماذا تطلب/تطلبين من الطعام؟ ماذا تأكل / تأكلين في الغداء؟ هل تشرب الشاي؟ هل تأكل اللحم؟ أين الضيوف؟ من الضيوف؟ كم وجبة تأكل؟ أفاظ العقود سبعين، خمسين، ظرف: بعض، لدينا، تطلب تطلبين، حروف الجر: على. ضمير متصل: نا، "ي" والدي والدي.

**التراكيب النحوية: والوظيفية هنا:** نطق وضبط آخرها بالحركات.

التعريف بالأطعمة والأشربة في دول مختلفة، وصولاً إلى أن كثرة الطعام تزيد الوزن، وهنا بحث العدد مرة أخرى ولكن أفاظ العقود، كم وزنك؟

التراكيب النحوية، والوظيفية هنا: ضبط آخرها بالحركات.

ثلاث، أربع، خمس، ست، سبع، بإضافة ون للرفع ون للنصب والجر.

ثلاثون، أربعون، خمسون، ستون، سبعون؛ ثلاثين، أربعين، خمسين، ستين، والانتقال إلى التمييز بعد أفاظ العقود، خمسون كيبلاً، ستون رجلاً، والتمييز بعد أداة الاستفهام "كم".

المقارنة والتفضيل، ماذا تُفضِّل/ تُرَجِّح/ تحبّ من الطعام؟ فعل التفضيل "أفعل".

"أفضِّل، أحبّ" كلمات عربية، لكن كلمة "أرَجِّح" قريبة من التركية، فتساعد الطالب على حفظ الكلمة بشكل أسرع.

الظروف الزمانية: الظهر، قبل، بعد.

البدء بتوضيح حروف الجر: على، في، الطعام على المائدة، الطلاب في الصف.

### الوحدة السادسة: الدراسة

**التراكيب النحوية:** فعل أمر؛ ضع المنبه بجانبك، استيقظ، أين؟ هل؟ إلى أين تذهب؟ لماذا؟ لماذا أنت مسافر إلى مكة؟ ضع المنبه بجانبك؟ أنا ذاهب إلى المسجد؟ انتظر أنا ذاهب معك، أحمد يستيقظ مبكراً/استيقظ أنت مبكراً، إلى أنت مسافر؟ أين تصلى الجمعة؟



هذا أذان العصر، هيا بنا إلى المسجد، أنا أصلي في البيت، صلّ في المسجد، أين تصلي العصر؟ حروف الجر: في من عن الباء بجانبك، مع اللام، معك، لك، صفة: هذه فكرة طيبة، المسجد قريب، المسجد بعيد. الإضافة: المسجد الحرام، المسجد النبوي

**التراكيب: الوظيفة النحوية:** وضبط آخرها بالحركات.

ستكون هذه الوحدة بداية كتابة الطالب لموضوع تعبير عن الصلاة، في هذا الموضوع جملة اسمية: الصلوات الخمس هي...، جملة فعلية: أصلي الفجر في...، إضافة لجمال من إنشاء الطالب، تعبر عن فائدة الصلاة وكونها فرضاً على المسلمين، مع ملاحظة التركيز على حركات آخر الكلمات.

الظروف: الفجر، الصباح، الظهر، المغرب، العشاء، قبل، بعد.

### الوحدة السابعة: الدراسة

**التراكيب النحوية:** فعل الأمر: انظر الجدول، اكتب البرنامج، المدرسة بعيدة عن البيت، سأكون مدرساً، في أي جامعة تدرس؛ تدرسين؟ أنا طالب؛ طالبة في جامعة الجمهوريات، غسل / يغسل / اغسل، كتب / اكتب، إلي أين تذهب؟ هل تذهب بالحافلة؟، مريم طالبة تركية، تدرس في جامعة أم القرى، في كلية التربية.

الصفات: الجدول الدراسي، المواد الدراسية. العدد: السنة والأسبوع ثلاثة أشهر خمسة أيام. حروف الجر: في إلى. الإضافة: يوم الخميس. حروف الاستفهام: متى يبدأ متى ينتهي؟. المستقبل: سأكون كان وأخواتها. الصفات الساعة الواحدة. حروف الجر إلى: أذهب إلى المختبر، عن من، بعيد عن، قريب من، الإضافة: جامعة دمشق. تنوين الرفع والنصب والجر، الظرف: بعد.

**التراكيب: الوظيفة النحوية** هنا نطق الكلمات نطقاً صحيحاً نحوياً بضبط آخرها بالحركات.

وهنا أيضاً نرى تحصيل الطالب وإبداعه في إنشاء جمل عن نظام الدراسة في كلية الإلهيات، وعن الأساتذة في الكلية والدروس والمقررات هل هي سهلة أم صعبة، عن برنامج الدراسة والجدول الدراسي، ومدة الدرس ومتى يبدأ ومتى ينتهي، وأعمال تتعلق بالاستراحة، لتدخل دراسة الساعة: النصف و الثلث والرابع. ومدة العطلة السنوية والأسبوعية.

### الوحدة الثامنة العمل: آخر وحدة في الفصل الأول.

**التراكيب النحوية:** وفيها أدوات الاستفهام: ، ماذا وأين وكيف تعمل؟ هل ما؟ حرف الجر اللام: لي ثلاث أطفال، الإضافة والتنوين، الظرف بعد، الإضافة: كلية الطيران.

العدد: كم ساعة تعمل في اليوم؟ كم طفلاً لك؟ ماذا تعمل/ تدرس؟ أين تعمل؟ هل لك أطفال؟ أين تدرس؟ ماذا ستعمل بعد الدراسة؟ الاسم المقصور: ثماني.

درست الطب في كلية الطب، وأعمل الآن طبيباً في المستشفى، أعمل في اليوم ثماني ساعات، أنا أحب عملي.

**التراكيب الوظيفة النحوية،** و هنا نطق، وضبط آخرها بالحركات.

وهنا يأخذ درس الظرف قسماً كبيراً، العمل في الصباح والعودة في المساء، وساعات العمل إعادة لدرس العدد، وماذا ستكون في المستقبل ليأخذ الطالب "س" و"سوف" للتعبير عن عمله بعد التخرج من الجامعة.

## جدول التراكيب والوظائف النحوية في الوحدات الدراسية:

وظائف نحوية	تراكيب نحوية						الوحدة	
	الصفات	العدد	النسبة	الضمائر	الاستفهام	الاسم		
- ضبط حركة من للجر ومن للاستفهام. - التعريف بالضمير المتصل والمنفصل واستعمالتهما. - ياء النسبة في المذكر مختلفة عن المؤنث. - البدء بالضممة آخر الجملة الاسمية.	اسم إشارة مذكر ومؤنث		ي، به ياء النسبة للمذكر والمؤنث: جنس، موطن، دين حرفة.	- متصلة ك، ي، ه - تتصل بالفعل ومفعول به، - تتصل بالاسم في محل جر. - تتصل بالحرف في محل جر بحرف الجر.	منفصلة هو هي	هل أ من	علامات الاسم المذكر والمؤنث معنوي وسمعي ولفظي	الأولى
- استعمال حروف الجر والعطف للربط بين الكلمات التعريفية لعلامات - الاسم: أنا صالح، ذا الفتى، ابن، يا رجل.		أعداد	حرف الجر في	ك، ه	نداء يا ولدي	كم	جملة اسمية (تبدأ باسم إشارة جملة فعلية	الثانية
جواب هل نعم أو لا، تمهيد للأعداد، وحفظ أمثلة لتساعد في تقوية ملكة الحفظ.		خمس غرف	ل	نا	أين ماذا كم هل في أي ما	جملة اسمية جملة فعلية	الثالثة	
	ظرف		إلى، في		متى يلبها فعل في محل نصب ظرف، يلبها اسم في محل رفع خير، متى السفر، أين هل	فعل أمر، مضارع، مستقبل سد	الرابعة	

				ماذا		
	بعض لدى	ألفاظ العقود	نا	كم ما	فعل تطلب	الخامسة
جمل الصفات نكرتان أو معرفتان، أما المبتدأ والخبر فالبيدائية معرفة والخبر نكرة	بعيد قريب	الإضافة الصفات إعراب تعريف تأنيث أفراد	في مع لـ عن	ك	أين هل	السادسة
الاسم الأول نكرة والثاني معرفة	الإضافة	العدد	في إلى من عن	متى ماذا أين	فعل أمر	السابعة

**النتائج:** من خلال استبيان لطلاب درسوا المحادثة واستخرجوا منها قواعد بنو عليها كلامهم، واستمرت هذه القواعد بعد انتهاء الدراسة، لأنها نتجت عن استنباط النحو من دروس المحادثة، وتبين من خلال الاستبيان أن الطلاب يميزون بين الجمل الاسمية والعلية وينسبة عالية، لكن عند الوصول إلى حروف الجر وبعض أدوات الاستفهام فهناك بعض الخلط عند الطلاب.

**الخاتمة:** الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وصلنا إلى نهاية البحث العلمي المتعلق بواقع تطبيق معايير النحو الوظيفي، وهو ما فضلنا اختياره من الموضوعات؛ لما لذلك من أهمية كبيرة في الفترة الزاهنة، التي أصبح فيها تعلم العربية عنصراً محورياً لدى الناطقين بغيرها. حاولنا قدر المستطاع تحليل وتفصيل مدى تطبيق تلك المعايير في تدريس العربية للناطقين بغيرها في كليات الإلهيات في الصف التحضري. إن النحو هو الطريق، بدون النحو تصبح اللغة حشداً من الألفاظ لا رابط بينها، فالنحو قواعد وضوابط اللغة، متعلق بالأصوات وخصائصها والكلمات وقواعدها وتركيب الجمل وأسسها.

فالنحو يخلق سلوكاً لغوياً سليماً لدى المتعلم، إذا تمَّ ربطه بالفروع الأخرى كالمتن والإنشاء بشكل متكامل، من خلال أمثلة وتطبيقات وتكرار لجمل المحادثة عامة والتي تأتي تحت قاعدة نحوية خاصة، وهي الفروق ذات الدلالة الاحصائية حول ضعف الطلاب في تطبيق المهارات النحوية، ولمعرفة هذا الضعف قمت باستبيان وجمعت آراء الطلاب، لأرى أن منها جوهرى وبعضها فطري ومنها سطحي، وقد ظهر ما يلي:

1-عدم قدرة المعلم أحيانا-بسبب عدم مراعاته للفروق الفردية للطلبة-تقديم القواعد النحوية أثناء الدرس.

2-تعليم القاعدة النحوية على أساس أنها درس للامتحان يحفظ ثم ينسى.

3-قلة استخدام الطلاب للعربية خارج الجامعة في حياتهم اليومية.

4-قلة القراءة والمطالعة مما يؤثر سلباً على تطبيق القواعد النحوية.

5-تزاخم اللغة العربية مع اللغة الأم للمتعلم.

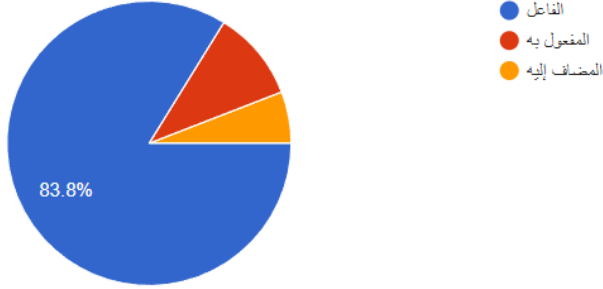
6-قلة المنشورات والمجلات الجامعية التي تستهدف هذه الشريحة من المتعلمين.

7-قلة البرامج التي يتابعها الطلاب كبرامج الأطفال أو البرامج التعليمية المناسبة لهذه المرحلة.

8- الخجل وتحرج الطلاب من استخدام العربية.

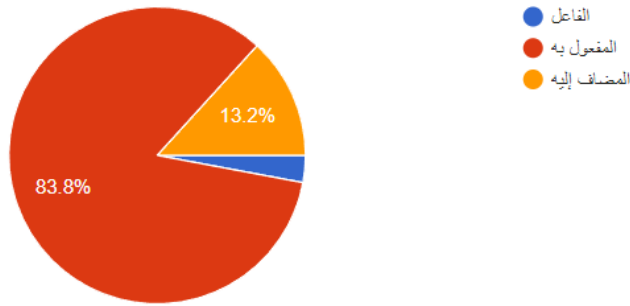
9- عدم الجدية لدى بعض الطلاب في تعلّم اللغة وممارستها.

5. تحليل نتائج الاستبيان وعرضها بشكل رسوم بيانية



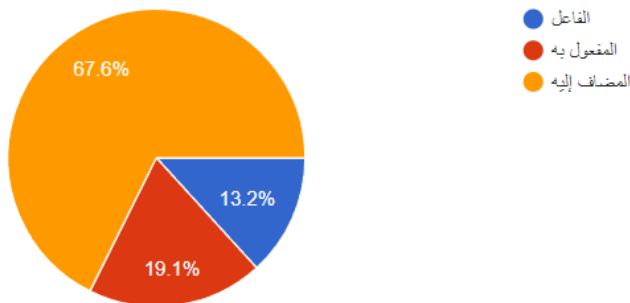
المتصوبات

ردًا 68



المجورات

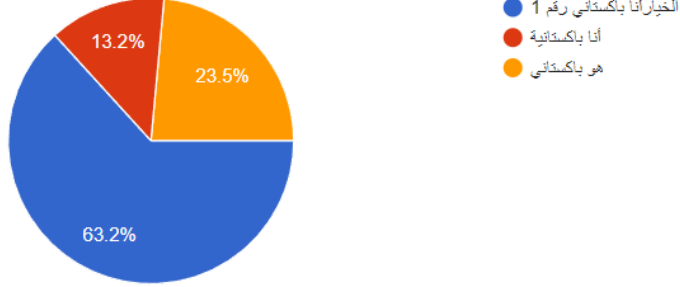
ردًا 68





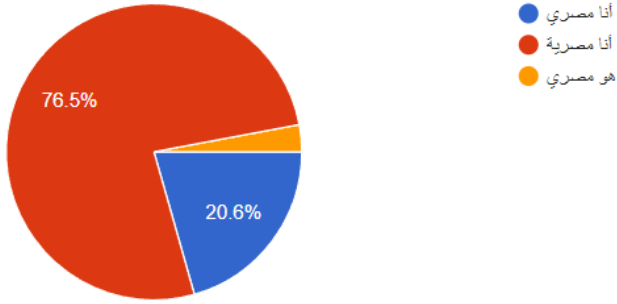
ما جنسيتك؟

ردًا 68



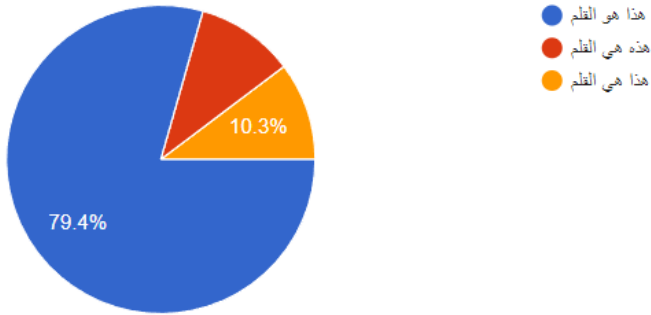
ما جنسيتك يا أسماء

ردًا 68



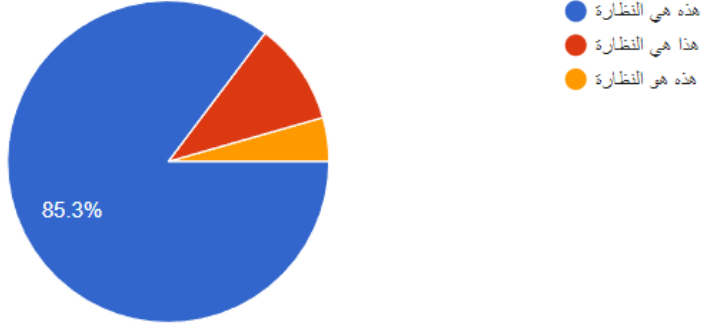
أين القلم

ردًا 68



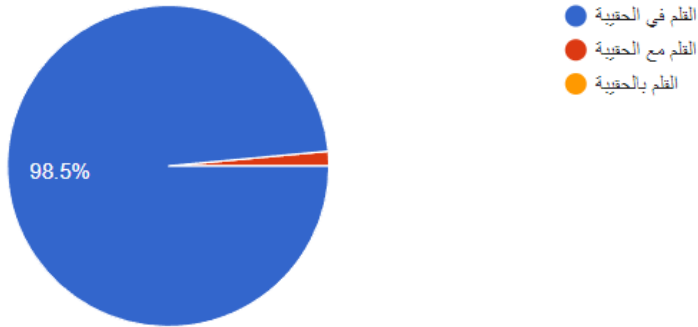
### أين النظارة؟

ردًا 68



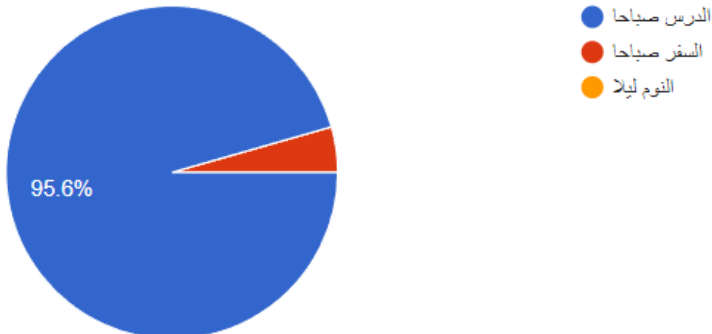
### أين القلم؟

ردًا 68



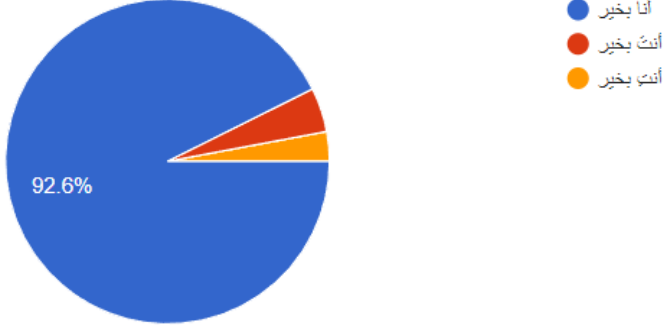
### متى الدرس؟

ردًا 68



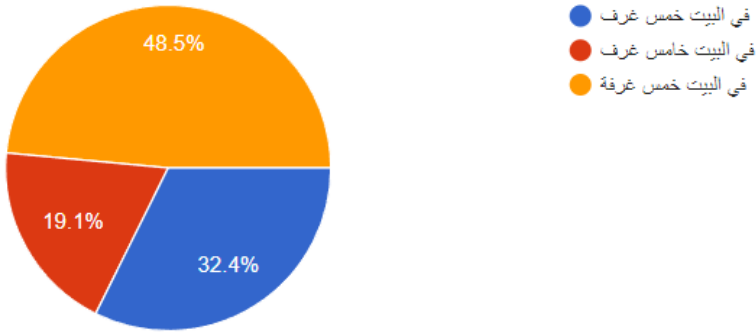
كيف حالك؟

68 ردًا



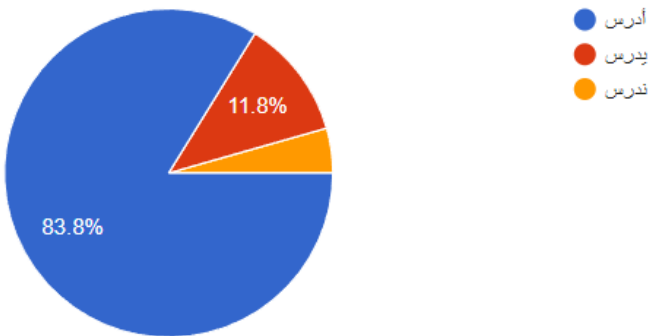
كم غرفة في البيت؟

68 ردًا



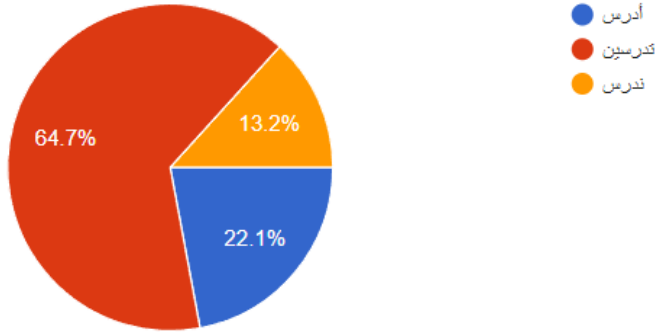
ماذا تفعل؟

68 ردًا



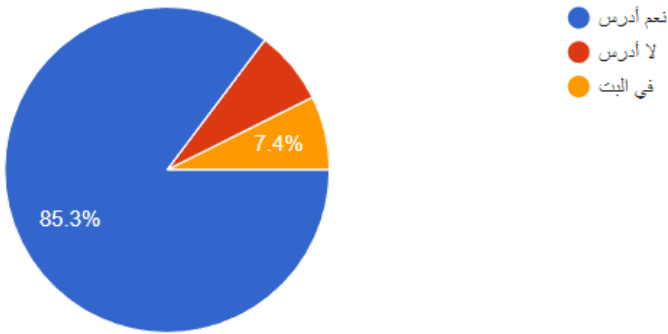
ماذا تفعلين؟

68 ردًا



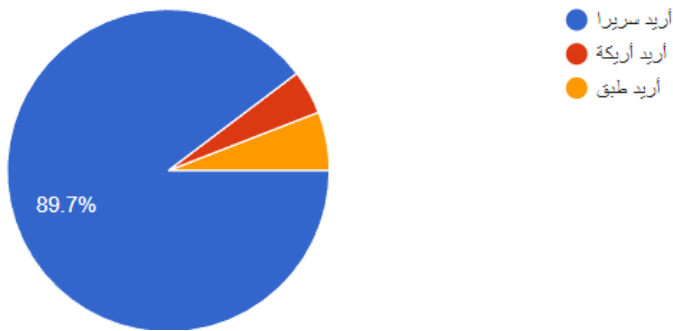
هل تدرسين؟

68 ردًا



ماذا تريد لغرفة النوم؟

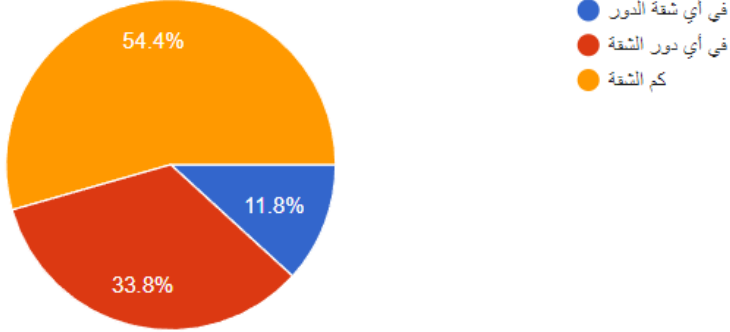
68 ردًا





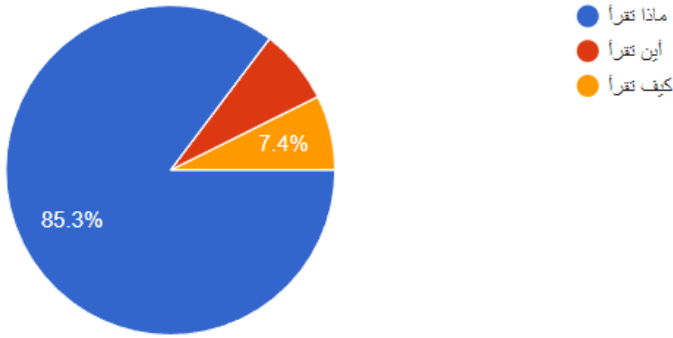
### الشقة في الدور الرابع

ردًا 68



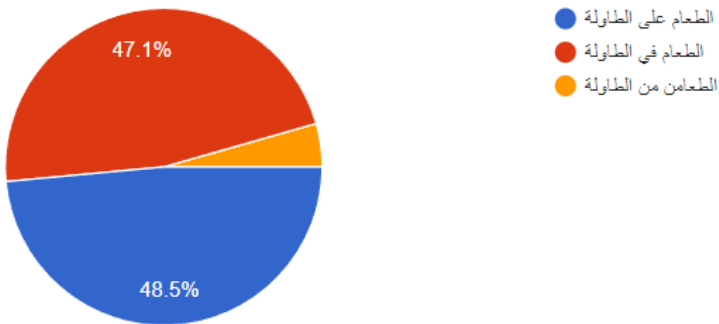
### أقرأ القرآن

ردًا 68



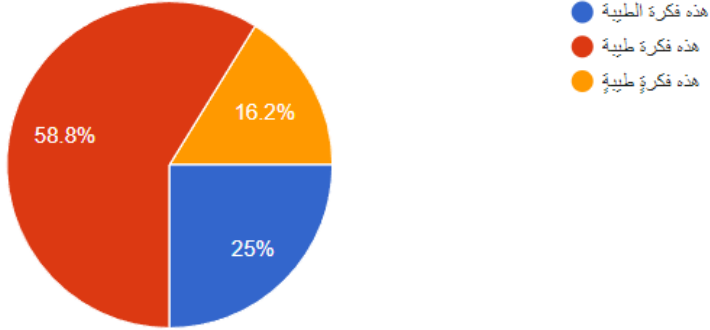
### أين الطعام؟

ردًا 68



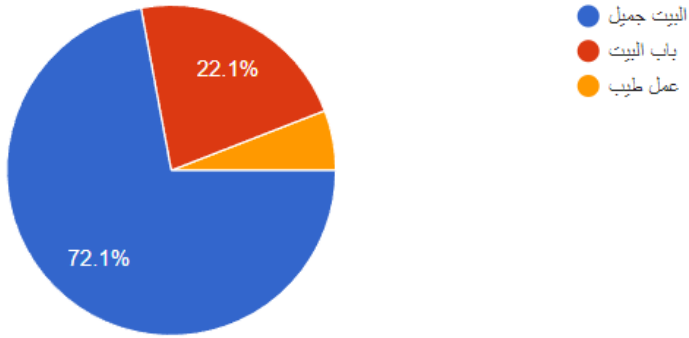
### هذه فكرة طيبة

68 ردًا



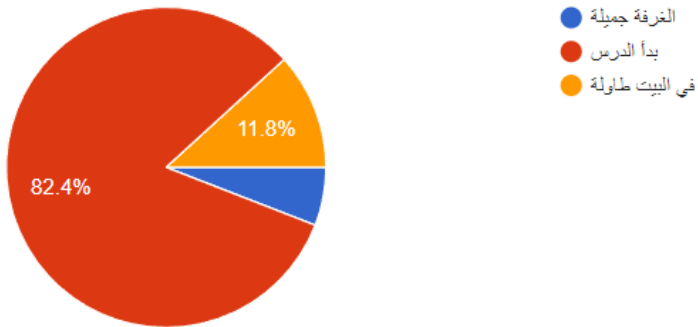
### جملة اسمية

68 ردًا



### جملة فعلية

68 ردًا



**Kaynakça**

- Abbâs Hasan, *en-Nahvü'l-Vâfi*, Mısır: Dârü'l-Meârif, 1999.
- Behâüddîn Abdürrahman. *Mecmeu'l-lugati'l-Arabiyye ala's-şebeketi'l-alemiyye fi Mekke*. Fetva no: 1166, en-Nahvü'l-Vazifiyyi, Rüknu'l-fetâvâ, 1/2017.
- Cevdet er-Rekkâbî, *Turuku tedrîsi'l-lugati'l-Arabiyye*, Riyad: Dârü'l-Fikr, 1986.
- Dâvûd Abduh. *Nahvu talîmi'l-lugati'l-Arabiyye el-vazîfiyye*. Kuveyt: Müessesetu Dâri'l-Ulûm. 1979.
- Ebû Leben Vecîh Mursî. *Mehârâtü'l-istimâi el-lâzime mefhûmuhâ Ehemmiyyetuhâ ehdâfu tedrîsihâ. Beyrut: Darü'l-Kutubi'l-İlmiyye, 2008.*
- Huderî, Muhammed b. Mustafa b. Hasan el-Huderî. *Hâşiyetü'l-Huderî alâ Şerhi İbn Akîl*. Dımaşk: Dârü'l-Fikr, ts.
- İbn 'Uşfûr, el-İşbîlî Ebu'l-Hasen 'Alî b. Mu'min b. Muhammed. *el-Mukarrib ve ma'ahu musulu'l-Mukarrib*, Dârü'l-Kutubi'l-İlmiyye. Beyrut: 1998.
- İbn Fâris, Ebu'l-Huseyn, Ahmed b. Fâris b. Zekeriyâ. *Mu'cemu mekâyisi'l-luga*, I-VI, Beyrut: Dârü'l-Fikr, 1998.
- İbn Haldûn, 'Abdurrahmân b. Muhammed b. Haldûn. *Mukaddimetu İbn Haldûn*. thk. 'Abdullâh Muhammed ed-Dervîş. Dımaşk: Daru Ya'rub, 2004.
- İbn Cinnî, Ebu'l-Feth Osman İbn Cinnî el-Mûsilî. *el-Luma' fi'l-Arabiyye*. thk. Fâiz Fâris. Kuveyt: Dârü'l-Kutubi's-Sikâfiyye, ts.
- İbn Manzûr, Cemâluddîn Ebu'l-Fadl Muhammed b. Mukerrem. *Lisânu'l-'Arab*. Beyrut: Dâru Sâdır, 1414.
- İbnü'n-Nâzım, Ebû Abdillâh Muhammed b. Abdillâh b. Mâlik et-Tâî, *Şerhu İbnü'n-Nâzım alâ Elfiyeti İbn Mâlik*. Beyrut: Dârü'l-kutubi'l-İlmiyye, 2000.
- Kâmil Mahmûd Necmüddîn ed-Delîmî. *Esâlibu tedrîsi kavâidi'l-luga*. Ammân: Mektebetü Lisâni'l-Arab Dârü'l-Minhâc, 2001.
- Madkûr, Ali. *et-Terbiyye ve sikâfetü teknolociya*. Kahire: Dârü'l-fikr, 2003.
- Miyâre, Mehâbe Mahfûz Miyâre. *Mefhûmu mehârâti'l-lugaviyye fi siyâkihâ el-Arabiyye*. 6/2008.
- Rabiata el-Arabiyyi. "el-Hivârü'l-mütemeddin", *el-Mihver, Dirâsâtün ve Ehbâsün fi't-Târîhi ve't-Turâsi ve'l-Lugât*. 5/1/2015.
- Tu'ayme, Rüşdî Ahmed, Muhammed Seyyid Munâ'. *Tedrîsü'l-Arabiyye fi't-ta'îmi'l-âmm nazariyyât ve tecârib*. Kahire: Dârü'l-Fikri'l-Arabiyyi, 2001.

**الأخطاء اللغوية لبعض المؤذنين في الأذان، وأثرها في اختلاف معانيه: دراسة لغوية****Ola HASSANSAYEDALI<sup>1</sup>****APA:** Hassansayedali, O. (2023). *الأخطاء اللغوية لبعض المؤذنين في الأذان، وأثرها في اختلاف معانيه: دراسة لغوية*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 1072-1084. DOI: 10.29000/rumelide.1316246.**ملخص**

لقد نشأت علوم اللغة العربية للتصدي لإظهاره كان يُخشى منها على القرآن العظيم واللغة العربية الفصحى، وقد سُميت هذه الظاهرة "اللحن"، وكانت هذه التسمية تُشير في بادئ الأمر إلى الخطأ في ضبط أواخر الكلمات، ثم اتسعت تلك التسمية بعد ذلك لتشمل الأخطاء الصوتية والصرفية والمُعجمية، ولاشك أن هذه الأخطاء في المبني تُضرب بالمعنى في كثير من المواضع (2). ويهدف هذا البحث إلى جمع الأخطاء اللغوية التي يقع فيها بعض المؤذنين في الأذان في دراسة واحدة تُنوع تخصص بلوغ معين، والوقوف على أثر تلك الأخطاء في تغيير معاني الأذان. وقد قام هذا البحث على الجمع بين الاستقرار والتحليل والاستنتاج. واشتمل البحث على مقدمة، وأربعة مباحث، وخاتمة. فأما المقدمة، فقد عرضت فيها هدفها الأساسي، ومنهج البحث، وخطة. وأما المبحث الأول، فقد تحدثت فيه عن «تعريف الأذان وكيفية». وأما المبحث الثاني، فقد أفردته لـ «أخطاء بعض المؤذنين في صيغة التكبير، وأثرها في اختلاف معانيه». وأما المبحث الثالث، فقد تناولت فيه «أخطاء بعض المؤذنين في الشهادتين، وأثرها في اختلاف معانيهما». وأما المبحث الرابع، فقد خصصته بـ «أخطاء بعض المؤذنين في الحيعلتين وأثرها في اختلاف معانيهما». ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث أنه جمع بين طيابه سبعة وعشرين خطأ لغوياً يقع فيه بعض المؤذنين في الأذان، وأن هذه الأخطاء قد تتوعدت بين زيادة وحذف في الحروف، وإبدال لها، ووقف قبيح، وإشباع للحركات، وإبدال لها، وترك إدغام بعض الحروف. وأن هذا البحث قد بين المعاني الصحيحة للأذان، كما بين المعاني الخاطئة التي تولدت عن أخطاء بعض المؤذنين فيه.

**الكلمات المفتاحية:** علم اللغة، زيادة الحروف في الأذان، إشباع الحركات في الأذان، ترك الإدغام في الأذان، معاني الأذان.

## 61. Bazı müezzinlerin ezan okurken yaptıkları dilbilimsel hataları ve anlam kaymalarına etkisi: Dilbilimsel bağlamda bir inceleme

**Öz**

Arap dil bilimsel çalışmaları Arap dili ve Kur'an-ı Kerim okuyuşlarında yapılmasından kaçınılan, "lahn/yanlış okunuş" şeklinde ifade edilen probleme dikkat çekmek ve hataları gidermek üzere ortaya çıkmıştır. Başlangıçta bu olgu, kelimelere uygun irab işaretlerinin verilmemesi nedeniyle kelime sonlarında oluşan hatalara işaret etmekle yetiniyordu. Daha sonra fonetik, morfolojik ve sözlüksel hataları içerecek biçimde genişletildi. Cümle yapısındaki bu türden dilsel hatalar pek çok yerde anlamın bozulmasına yol açıyordu. Bu makale, ezan konusunda belli bir ülkeyi baz almadan müezzinler tarafından yapılan hatalı okuyuşları incelemeye tabi tutmayı, sözkonusu hataların türlerini açıklamayı ve ezanın anlamlarını değiştirmedeki etkisini ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu çalışmada, tümevarım, tahlil ve tümdengelim yöntemleri esas alınmıştır. İnceleme, giriş, dört alt başlık ve sonuçtan oluşmaktadır. Girişte çalışmanın hedefi, metodolojisi ve planı yer almaktadır. Birinci bölümde, ezanın tanımına ve niteliğine değinildi. İkinci bölümde ise bazı müezzinler tarafından yapılan tekbir hataları ve manaya olan etkisi incelendi. Üçüncü bölümde, müezzinlerin iki şهادetteki hataları ve anlam farklılığına olan etkisi incelendi. Dördüncü bölümde ise, müezzinlerin he'aleteyin (hayye ale's-salâh, hayye ale'l-felâh) deki hataları ve bunların anlam farklılığına olan etkileri ortaya konuldu. İncelemenin ulaştığı en önemli sonuçlar şunlardır: Bazı müezzinlerin ezan konusunda yaptıkları yirmi yedi hata tespit edilmiştir. Bu hatalar harf ilavesi, düşürülmesi ve

1 Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagatı (Çanakkale, Türkiye), ola.hassansayedali@comu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2634-6072 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.04.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316246]

(2) انظر تمام حسان عمر، اللغة العربية معناها ومبناها (القاهرة: عالم الكتب، 1427هـ=2006م)، 11 و12.

değiştirilmesi ile, bazen de vakf-ı kabih (lafız ve mâna yönünden tamamlanmadan durmak), hareketlerde işbâ', harflerin idgâmının terkedilmesi ve tebdil (değiştirme) şeklinde meydana gelmektedir. Bu incelemede, ezanın mana açısından doğru okunuşları olduğu gibi müezzin hatalarından kaynaklanan yanlış anlamlar da izah edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Dilbilimsel, ezana bazı harf ilaveleri, ezanda bazı hareketlerin işbâ'sı, ezanda idgâmın terki, ezanın anlamları

## The linguistic errors some of the muezzines in the call to prayer, and their impact on its different meanings: Linguistic study

### Abstract

The sciences of Arabic language emerged as a treatment for a fearsome phenomenon regarding the language and the Holy Quran which is called "solecism". At the beginning, this name was used to indicate an error in vowelizing the end of words, and that is by not giving it the appropriate inflectional signs. Then that name was later expanded to include phonetical, morphological, and lexical errors. There is no doubt that these linguistical errors in the construction of the word affect and harm the meaning in many places. This research aims to collect the linguistic errors of the muezzins in the call to prayer under one study without allocating a specific country clarify the types of these errors, and to determine the impact of these errors in changing the meaning of the call to prayer. The research is based on a combination of induction, analysis and deduction. Among the most important findings of the research is that there are in total twenty-seven errors that some of the muezzins make in the call to prayer, and that these errors vary between addition of letters, deletion or replacing them. This research has also clarified the correct meanings of the call to prayer as well as the wrong meanings which are generated by the mistakes of some of the muezzins in performing the call to prayer.

**Keywords:** Linguistics, addition of the letters, phonic extension in call to prayer, dropping of blending of phonics in call to prayer, meanings of the call to prayer.

### مُقَدِّمَةٌ

بِسْمِ اللَّهِ الْفَاتِحِ الْعَلِيمِ، وَالْحَمْدُ لِلَّهِ الْعَفُورِ الشَّكُورِ، وَالصَّلَاةُ وَالسَّلَامُ عَلَى صَاحِبِ الْخَلْقِ الْعَظِيمِ، وَخَاتَمِ رُسُلِ اللَّهِ أَجْمَعِينَ، وَبَعْدُ:

فَإِنَّ الْأَذَانَ شَعِيرَةٌ مِنْ شَعَائِرِ اللَّهِ، وَشَعَائِرُ اللَّهِ: أَعْلَامٌ دِينِيهِ الظَّاهِرَةُ، الَّتِي تَعْبَدُ اللَّهُ تَعَالَى بِهَا عِبَادَهُ، وَقَدْ أَمَرَ اللَّهُ الْعَزِيزُ الْحَمِيدُ بِتَعْظِيمِ شَعَائِرِهِ، وَجَعَلَ تَعْظِيمَهَا مِنْ تَقْوَى الْقُلُوبِ، فَقَالَ: "ذَلِكَ وَمَنْ يُعْظِمِ شَعَائِرَ اللَّهِ فَإِنَّهَا مِنْ تَقْوَى الْقُلُوبِ" (3)، وَمِنْ تَعْظِيمِ الْأَذَانَ الْجَزْءُ عَلَى آدَائِهِ بِأَلْفَاظِهِ الْمَعْلُومَةِ الْمَأْتُورَةِ عَلَى صِفَتِهِ الْمَخْصُوصَةِ (4).

هذا... وَأثناء إِنْصَاتِي إِلَى آذَانِ مُؤَدِّبِي اسْتَوْقَفَنِي خَطَأٌ لَهُ فِي الْأَذَانَ، حَيْثُ قَالَ فِي آدَائِهِ: (اللَّهُ أَكْبَارُ اللَّهُ أَكْبَارُ) بِإِشْبَاعِ فَتْحَةِ الْبَاءِ مِنْ كَلِمَةِ "أَكْبَرُ"؛ فَفَكَّرْتُ فِي تَأْيِيرِ هَذَا الْخَطَأِ فِي مَعْنَى الْأَذَانَ؛ ثُمَّ اسْتَحَزْتُ رَبِّي فِي كِتَابَةِ بَحْثٍ بِعنوان «أَخْطَاءُ بَعْضِ الْمُؤَدِّبِينَ فِي الْأَذَانَ، وَأَثَرُهَا فِي اخْتِلَافِ مَعَانِيهِ: دِرَاسَةٌ لُغَوِيَّةٌ» دُونَ تَقْيِيدِ الدِّرَاسَةِ بِدَوْلَةٍ مُعَيَّنَةٍ.

(٣) الخج: 32/22.

(٤) انظر عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله السُّعْدِي، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1420هـ-2000م)، 76.

**هَدَفَا الدِّرَاسَة:**

1- جَمْعُ الأَخْطَاءِ اللُّغَوِيَّةِ - المُنْتَاثِرَةِ فِي بُطُونِ الكُتُبِ- لِبَعْضِ المُؤَدِّينَ فِي الأَذَانِ، وَكذلك الأَخْطَاءِ اللُّغَوِيَّةِ الشَّائِعَةِ لَهُمْ فِي هَذَا العَصْرِ فِي دِرَاسَةِ وَاجِدَةٍ - وَبَيَانُ وَجُوهِ هَذِهِ الأَخْطَاءِ.

2- الوُقُوفُ عَلَى أَثَرِ تِلْكَ الأَخْطَاءِ فِي تَغْيِيرِ مَعَانِي الأَذَانِ.

**الدِّرَاسَاتِ السَّابِقَةُ:**

لا تُوجَدُ دِرَاسَةٌ سَابِقَةٌ لِمَوْضُوعِ الأَخْطَاءِ اللُّغَوِيَّةِ لِبَعْضِ المُؤَدِّينَ فِي الأَذَانِ وَأَثَرِهَا فِي اِخْتِلَافِ مَعَانِيهِ، وَإِنَّمَا تُوجَدُ بَعْضُ الدِّرَاسَاتِ ذَاتِ الصِّلَّةِ بِالأَذَانِ، وَمِنْهَا:

1- حَسِينُ كُنْشُكْ، "حَوْلِ الأَذَانِ وَالإِقَامَةِ وَتِلَاوَةِ القُرْآنِ الكَرِيمِ"، مَجَلَّةُ العُلُومِ الدِينِيَّةِ [مَجَلَّةُ رِئَاسَةِ الشُّنُونِ الدِينِيَّةِ]، تَرْكِيَا، 1964، المَجَلد: 3، العَدَد: 2-3، ص 86-89.

2- رَمْضَانَ كَامِلُ أَعْلُو، "الأَذَانُ وَالمَقَامُ فِي الثَّقَافَةِ التَّرْكِيَّةِ"، مَجَلَّةُ بَيْتِ الحِكْمَةِ، تَرْكِيَا، 2010، المَجَلد: 3، العَدَد: 5، ص 221 - 238.

3- صَبْوِي جُوْلَا، "بَعْضُ التَّقْيِيمَاتِ فِي سِيَاقِ مَنَاقِشَتَيْنِ حَوْلِ الأَذَانِ"، مَجَلَّةُ كَلِيَّةِ الإِلَهِيَّاتِ بِجَامِعَةِ اسْطَنْبُولِ [الِهِيَّاتِ دَارِ الفُنُونِ]، تَرْكِيَا، 2009، العَدَد: 19، ص 1-14.

4- التَّرَاوَيْشِ، حَسِينُ أَحْمَدُ عَلِي أَبُو كَتَمَه، "بِلاغَةُ الأَذَانِ"، مَجَلَّةُ جَامِعَةِ القُدْسِ المَفْتُوحَةِ، فِلَسْطِينِ، 2011، المَجَلد: 2، العَدَد: 25، ص 285-306.

5- بَيْرَمُ أَكْوَغَان، "أَدَانُنَا بِجَوَانِيهِ المَخْتَلَفَةِ"، مَجَلَّةُ كَلِيَّةِ الإِلَهِيَّاتِ، جَامِعَةُ حِرَانَ، تَرْكِيَا، 2013 م، المَجَلد: 18، العَدَد: 29، ص 9-62.

6- أَحْمَدُ، نَبِيلُ نَاجِي مَحْسَن، أَلْفَاظُ الأَذَانِ بَيْنَ الزِّيَادَةِ وَالنَقْصَانِ (دِرَاسَةٌ فِقْهِيَّةٌ مَقَارِنَةٌ)، مَجَلَّةُ كَلِيَّةِ البِنَاتِ الإِسْلَامِيَّةِ، أُسْبُوطِ مِصْرَ، 2019، المَجَلد: 13، العَدَد: 3، ص 1999-2080.

وَقَدْ دَرَسَ البَاحِثُ فِي هَذَا البَحْثِ الجِلاَفِ فِي أَلْفَاظِ الأَذَانِ بَيْنَ المَذَاهِبِ الفِقْهِيَّةِ الأَرْبَعَةِ بِالإِضَافَةِ إِلَى المَذَاهِبِ الظَاهِرِي وَالزَيْدِي دِرَاسَةٌ فِقْهِيَّةٌ مَقَارِنَةٌ.

7- الأَنْصَارِي، عَمْرُ بِنِ عَطِيَّةِ اللَّهِ بِنِ عَبْدِ الكَرِيمِ، "شَعْبِيرَةُ الأَذَانِ فِضَائِلُ وَأَثَارٌ"، مَجَلَّةُ كَلِيَّةِ الدِّرَاسَاتِ الإِسْلَامِيَّةِ وَالعَرَبِيَّةِ لِلبِنَاتِ بِدِمَنْهَوْرَ، جَامِعَةُ الأَزْهَرِ، مِصْرَ، 2020، المَجَلد: 5، العَدَد: 3، ص 641-672.

**مَنْهَجِي فِي البَحْثِ:**

يَقُومُ مَنْهَجِي فِي البَحْثِ عَلَى الجَمْعِ بَيْنِ الاسْتِقْرَاءِ وَالتَّحْلِيلِ وَالاسْتِنْتِاجِ.

وَقَدْ التَزَمْتُ فِي البَحْثِ بِمَا يَلِي:

أَوَّلًا: عَزَوُ الأَيَاتِ القُرْآنِيَّةِ الكَرِيمَةِ إِلَى مَوَاضِعِهَا فِي المُصْحَفِ الشَّرِيفِ.

ثَانِيًا: تَخْرِيجُ الأَحَادِيثِ النَّبَوِيَّةِ الشَّرِيفَةِ وَالعِنَابَةِ بِضَبْطِهَا.

ثَالِثًا: تَفْسِيرُ مَا غَلَبَ عَلَى ظَنِّي أَنَّهُ يَحْتَاجُ إِلَى تَوْضِيحٍ مِنَ المَفْرَدَاتِ وَالتَّرَاكِيِبِ وَالمِصْطَلْحَاتِ الوَارِدَةِ بِالبَحْثِ.

رابعاً: تضمين الحواشي بعض التعليقات التي لها مناسبة بالمتن.

خامساً: العناية بسلامة اللغة وبساطة التعبير وسلامة التركيب.

سادساً: وضع علامات الترقيم؛ لإبراز المعنى المقصود من النصوص والفقرات.

سابعاً: ترتيب مادة البحث وتنظيمها وتنسيقها وعرضها بشكل يُساعد على سهولة استيعابها.

#### خطة البحث:

اقتضت دراسة هذا الموضوع أن ينقسم ثلاثة أقسام: مقدمة، وأربعة مباحث، وخاتمة.

فأما المقدمة، فقد عرضت فيها هدفي الدراسة، ومنهج البحث، وخطة.

وأما المبحث الأول، فقد تحدثت فيه عن «تعريف الأذان وألفاظها». واشتمل على ثلاثة عناوين فرعية:

(أ) تعريف الأذان لغةً.

(ب) تعريف الأذان اصطلاحاً.

(ج) ألفاظ الأذان.

وأما المبحث الثاني، فقد أوردته لـ «الأخطاء اللغوية لبعض المؤذنين في صيغة التكبير، وأثرها في اختلاف معانيها».

وأما المبحث الثالث، فقد تناولت فيه «الأخطاء اللغوية لبعض المؤذنين في الشهادتين، وأثرها في اختلاف معانيهما».

وأما المبحث الرابع، فقد تحدثت فيه عن «الأخطاء اللغوية لبعض المؤذنين في الحيعلتين وأثرها في اختلاف معانيهما».

وأما الخاتمة، فقد ضممتها أهم النتائج التي توصلت إليها البحث.

#### 1. تعريف الأذان وألفاظها.

##### 1.1. تعريف الأذان لغةً.

إنّ مادة (أذن) في الأصل لها معنيان:

الأول: الأذن (عضو السمع).

الثاني: العلم. ومنه قول العرب: قد أذنت بهذا الأمر) أي: علمت. و(أذنتي الرجل): أعلمني. و (فعله بإذني) أي: بعلمي، ويجوز بأمرني.

ووجه العلاقة بين الأصل الأول والأصل الثاني، أنه بالأذن يقع علم كل مسنوع (5).

(5) انظر أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرّازي، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون (عمان: دار الفكر، 1399هـ = 1979م)، "أذن" 75/1 إلى 77.

والأذآن: "الإغلام، وأذآن الصلاة" (6).

"وَأَذَنَ الْمُؤَذِّنُ بِالصَّلَاةِ أَعْلَمَ بِهَا" (7).

## 2.1. تعريف الأذان اصطلاحاً.

لقد عُرِفَ الأذان في المذهب الحنفي بأنه: "الإغلام بوقت الصلاة، بألفاظ معلومة مأثورة، على صفة مخصوصة" (8).

وعُرِفَ الأذان في المذهب المالكي بأنه: "إغلام بخول وقت الصلاة أو قرينه، بألفاظ مخصوصة" (9).

وعُرِفَ الأذان في المذهب الشافعي بأنه: "قول مخصوص يُعْلَمُ بِهِ وقت الصلاة المفروضة" (10).

وعُرِفَ الأذان في المذهب الحنبلية بأنه: إغلام بخول وقت الصلاة أو قرينه- أي وقتها- كعجز فقط (11).

هذا ... وقد وضعت الموسوعة الفقهية الكويتية تعريفاً للأذان يجمع بين التعريفات السابقة، هو:

"الإغلام بوقت الصلاة المفروضة، بألفاظ معلومة مأثورة، على صفة مخصوصة.

أو الإغلام بإقترابه (بالتسبب للفجر فقط) عند بعض الفقهاء" (12).

## 3.1. الألفاظ الأذان.

لقد وردت ألفاظ الأذان في عدة أحاديث، منها الحديث المزوي عن محمد بن عبد الله بن زيد بن عبد ربه، عن أبيه عبد الله بن زيد أنه قال: "لما أمر رسول الله -صلى الله عليه وسلم- بالنافوس يعمل؛ ليضرب به للناس؛ لجمع الصلاة، طاف بي وأنا نائم رجل يحمل نافوساً في يده، فقلت: يا عبد الله، أتبيع النافوس؟ قال: وما تصنع به؟ فقلت: ندعو به إلى الصلاة. قال: أفلا أدلك على ما هو خير من ذلك؟ فقلت له: بلى. قال: فقال: تقول: اللهم أكبر، الله أكبر، الله أكبر، الله أكبر، أشهد أن لا إله إلا الله، أشهد أن محمداً رسول الله (13) إله إلا الله، أشهد أن محمداً رسول الله، حي على الصلاة، حي على الصلاة، حي على الفلاح، حي على الفلاح، لا إله إلا الله... فلما أصبخت، أتيت رسول الله صلى الله عليه وسلم، فأخبرته، بما رأيت فقال: «إنها لرؤيا حق إن شاء الله، فقم مع بلال فألق عليه ما رأيت، فليؤذن به، فإنه أئدى صوتاً منك»" (15).

وقوله: (أئدى صوتاً) معناه: أرفع صوتاً، أو أحسن وأطيب صوتاً (16).

## 2. الأخطاء اللغوية لبعض المؤذنين في صيغة التكبير، وأثرها في اختلاف معانيه.

(6) زين الدين محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرزازي، مختار الصحاح، تحقيق يوسف الشيخ محمد (بيروت: المكتبة العصرية، 1420هـ = 1999م)، "أذن" 16.  
(7) أحمد بن محمد بن علي الفيومي، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير (بيروت: المكتبة العلمية، د.ت)، "أذن" 9/1.  
(8) عبد الله بن محمود بن مودود الحنفي، الاختيار لتعليل المختار (القاهرة: مطبعة الحلبي، 1356هـ = 1937م)، 1/ 42.  
(9) محمد بن أحمد بن محمد عيش المالكي، منح الجليل شرح مختصر خليل (بيروت: دار الفكر، 1409هـ = 1989م)، 1/ 196.  
(10) شمس الدين محمد بن أحمد الشريفي الشافعي، مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج (بيروت: دار الكتب العلمية، 1415هـ = 1994م)، 317/1.  
(11) انظر منصور بن يونس بن صلاح الدين البهوتي الحنفي، دقائق أولى التهيئ لشرح المنتهى المعروف بشرح مُنْتَهَى الإِرَادَات (الرياض: عالم الكتب، 1414هـ - 1993م)، 130/1.  
(12) وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية بالكويت، الموسوعة الفقهية الكويتية (الكويت: دار السلاسل، د.ت)، 357/2.  
(13) وضعت شدة على اللام بسبب إدغام اللام الساكنة التي قبلها فيها.  
(14) وضعت شدة على الزاء بسبب إدغام اللام الذي قبلها فيها.  
(15) سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن شداد بن عمرو أبو داود البجلي، سنن أبي داود، المحقق: محمد محيي الدين عبد الحميد، (بيروت: المكتبة العصرية، د.ت)، برقم (499)، 1/ 135، 136.  
(16) ومحمد بن إسحاق بن خزيمة، صحيح ابن خزيمة، المحقق: د. محمد مصطفى الأعظمي (بيروت: المكتبة الإسلامية، د.ت)، برقم (371)، 1/ 193؛ ومحمد بن أحمد بن حبان، صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان، المحقق: شعيب الأرنؤوط (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1414 = 1993)، برقم (1679)، 4/ 572.  
وقد صنخه ابن خزيمة، وقال الشيخ شعيب الأرنؤوط - محقق صحيح ابن حبان -: إسنادة قوي.  
(17) انظر محيي الدين يحيى بن شرف النووي، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج (بيروت: دار إحياء التراث العربي، 1392هـ)، 4/ 77.



إنَّ صِيغَةَ التَّكْبِيرِ الْوَارِدَةَ فِي الْحَدِيثِ السَّابِقِ هِيَ: "اللَّهُ أَكْبَرُ" مُكَرَّرَةً سِتِّ مَرَّاتٍ فِي الْأَذَانِ.

ومعناها: الله أَكْبَرُ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ، أو الله أَكْبَرُ مِنْ أَنْ تُعْرَفَ حَقِيقَةُ كِبَرِيَّائِهِ وَعَظَمَتِهِ، أو الله أَكْبَرُ مِنْ أَنْ يُنْسَبَ إِلَيْهِ مَا لَا يَلِيْقُ بِجَلَالِهِ (17).

ومن أخطاء بعض المؤذنين في هذه الصيغة ما يلي:

أولاً- مَدُّ هَمْزَةِ لَفْظِ الْجَلَالَةِ (الله) بِإِدْخَالِ هَمْزَةِ الاسْتِفْهَامِ عَلَيْهَا (18)؛ فَتَصِيحُ [الله].

فتتحول بذلك صيغة التَّكْبِيرِ "الله أَكْبَرُ" من جملة خبرية تامة المعنى إلى جملة استفهامية (الله أكبر؟)، معناها: هل الله أكبر؟

ثانياً- مَدُّ هَمْزَةِ (أكبر)؛ فَتَصِيرُ [أَكْبَر] (19).

وهذا يُحوِّلُ صِيغَةَ التَّكْبِيرِ "الله أَكْبَرُ" من جملة خبرية تامة المعنى إلى جملة استفهامية (الله أكبر؟) معناها: الله هل هو أكبر؟

ثالثاً- إِشْبَاعُ فَتْحَةِ الْبَاءِ فِي كَلِمَةِ (أكبر)؛ فَتَصِيرُ [أَكْبَار] (20).

وكلمة [أَكْبَار]: جَمْعٌ، مُفْرَدُهُ: كَبِيرٌ، كَأَسْبَابِ: مُفْرَدُهُ: سَبَبٌ.

وَالْكَبِيرُ: الطَّيْلُ لَهُ وَجْهٌ وَاجِدٌ (21).

وَالطَّيْلُ: أَلَةٌ مَعْرُوفَةٌ مِنْ آلَاتِ الْمَعَازِفِ.

أَمَّا كَلِمَةُ [إِكْبَار] بِكُسْرِ الْهَمْزَةِ، فَفِي لُغَةِ طَيِّبٍ تَعْنِي: أَوَّلَ حَيْضِ الْمَرْأَةِ، وَمِنْهُ قَوْلُ الشَّاعِرِ:

نَأْتِي النَّسَاءَ عَلَى أَطْهَارِهِنَّ، وَلَا ... نَأْتِي النَّسَاءَ إِذَا أُكْبِرْنَ إِكْبَارًا (22).

رابعاً- الْإِتْيَانُ بِوَاوٍ فِي التَّكْبِيرِ، وَلَهُ ثَلَاثُ صُورٍ:

الصُّورَةُ الْأُولَى: إِشْبَاعُ ضِمَّةِ الْهَاءِ مِنْ لَفْظِ الْجَلَالَةِ (الله)؛ فَيَصِيرُ [اللَّهُو].

وفي تأثيره على المعنى وجهان:

الأول: أَنَّهُ لَا يُؤَيِّزُ فِي الْمَعْنَى؛ لِأَنَّهُ مُجَرَّدُ إِشْبَاعٍ لِلضَّمَّةِ.

الثاني: أَنَّهُ يُؤَيِّزُ فِي الْمَعْنَى؛ لِأَنَّ كَلِمَةَ [اللَّهُو] أَصْلُهَا اللَّأْهُوْنَ، جَمْعٌ لِأِهِ، وَاللَّاهِي عَنْ ذِكْرِ اللَّهِ: الْغَافِلُ عَنْهُ وَتَارِكُهُ.

(17) انظر علي بن سلطان محمد القاري، مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح (بيروت: دار الفكر، 1422هـ=2002م)، 2/ 548.  
(18) انظر محمد أمين بن عمر بن عبد العزيز بن عابدين، رد المحتار على الدر المختار (بيروت: دار الفكر، 1412هـ=1992م)، 1/ 480؛ ومحمد بن عبد الرحمن بن مليه بن محمد العريفي، الشفيع في تقريب أحكام الأذان (الرياض: وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد)، 92.

(19) انظر البهوتي، شرح منتهى الإرادات، 1/ 184.  
(20) انظر برهان الدين محمود بن أحمد بن عبد العزيز بن عمر بن مازة، المحيط البرهاني في الفقه النعماني فقه الإمام أبي حنيفة، المحقق: عبد الكريم سامي الجندي (بيروت: دار الكتب العلمية، 1424هـ=2004م)، 1/ 293؛ وعثمان بن علي بن محسن الزيلعي، تبیین الحقائق شرح كنز الدقائق (القاهرة: المطبعة الكبرى الأميرية، 1313هـ)، 1/ 114؛ وشهاب الدين أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن القرافي، التخريرة (بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1994م)، 2/ 168؛ وأحمد بن محمد بن علي بن حجر الهيتمي، المنهاج القويم شرح المقدمة الخضريّة (بيروت: دار الكتب العلمية، 1420هـ=2000م)، 80.

(21) انظر القويومي، المصباح المنير، "كبر"، 2/ 523.  
(22) انظر محمد بن مكرم بن علي بن منظور، لسان العرب (بيروت: دار صادر، 1414هـ)، "كبر"، 5/ 126.

وَلَهِيَ عَنِ الشَّيْءِ لَهْيًا، وَلِهَيَانًا: غَفَلَ عَنْهُ وَتَرَكَهُ (23).

الصُّورَةُ الثَّانِيَّةُ: زِيَادَةُ وَاوٍ مُتَحَرِّكَةً بَعْدَ لَفْظِ الْجَلَالَةِ؛ فَتَصِيرُ صِيغَةَ التَّكْبِيرِ [اللَّهُ وَأَكْبَرُ] (24).

وبهذا يكون قد عَطَفَ الْخَبْرُ (أكبر) عَلَى الْمُبْتَدَأِ (لفظ الجلالة الله)؛ فَيُصْبِحُ هُنَاكَ حَاشَا لِلَّهِ- إلهان: الأول: (الله)، والثاني: [أكبر]؛ وبهذا تُصْبِحُ الْجُمْلَةُ بِلا خَبْرٍ، وَبِلا مَعْنَى.

الصُّورَةُ الثَّلَاثَةُ: إِبْدَالُ هَمْزَةٍ (أكبر) وَاوًا؛ فَتَصِيرُ صِيغَةَ التَّكْبِيرِ [اللَّهُ وَكَبُرَ].

وقد ذهب المالكية والحنابلة إلى أن المعنى لا يَتَغَيَّرُ بهذا الإبدال؛ لِأَنَّ الهمزة- عَلَى لُغَةِ (25)- إِذَا وَلِيَتْ ضَمَّةً جَازَ أَنْ تُقْلَبَ وَاوًا، وَأَمَّا الشَّافِعِيَّةُ، فَقَدْ دَهَبُوا إِلَى أَنَّ ذَلِكَ يُعْطِلُ الْمَعْنَى (26).

والذي يَظْهَرُ لِي أَنَّ صِيغَةَ [اللَّهُ وَكَبُرَ] تَتَشَابَهُ إِلَى حَدِّ كَبِيرٍ مَعَ صِيغَةَ [اللَّهُ وَأَكْبَرُ] الَّتِي تَدُلُّ الْوَاوَ فِيهَا عَلَى التَّشْرِيكِ، وَأَنَّهُ مَا دَامَ النَّاسُ فِي زَمَانِنَا هَذَا لَا يَتَكَلَّمُونَ بِتِلْكَ اللَّغَةِ الَّتِي تُقْلَبُ الهمزة إِذَا وَلِيَتْ ضَمَّةً وَاوًا، بَلْ وَلَا يَعْرِفُونَهَا أَصْلًا؛ فَلَا مُسَوِّغَ لِاسْتِعْمَالِ صِيغَةَ [اللَّهُ وَكَبُرَ].

خَامِسًا- تَأْتُرُ بَعْضُ الْمُؤَدِّينَ بِلَهْجَاتِهِمُ الْمُحَلِّيَّةِ، وَمِنْ ذَلِكَ: إِبْدَالُ كَافٍ (أكبر) جِيمًا أَوْ قَافًا؛ فَتَصِيرُ [أَجْبِرُ أَوْ أَقْبِرُ].

فَأَمَّا [أَجْبِرُ]: فَاسْمٌ تَفْضِيلٌ مِنَ الْفِعْلِ جَبَرَ، وَالْجَبْرُ: مُضَادُّ الْكُسْرِ، وَمَادَّةُ (جبر) مَوْضُوعَةٌ لِإِصْلَاحِ الشَّيْءِ بِنَوْعٍ مِنَ الْفَهْرِ (27).

وَأَمَّا [أَقْبِرُ]: فَاسْمٌ تَفْضِيلٌ مِنَ الْفِعْلِ قَبَرَ، وَمَادَّةُ (قبر) تَدُلُّ عَلَى غُمُوضٍ فِي شَيْءٍ، وَمِنْ ذَلِكَ: الْقَبْرُ (28).

3. الْأَخْطَاءُ اللَّغَوِيَّةُ لِبَعْضِ الْمُؤَدِّينَ فِي الشَّهَادَتَيْنِ، وَأَثَرُهَا فِي اخْتِلَافِ مَعَانِيهِمَا.

إِنَّ صِيغَتِي الشَّهَادَتَيْنِ الْوَارِدَتَيْنِ فِي الْحَدِيثِ الْمُتَقَدِّمِ هُمَا: "أَشْهَدُ أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ" و "أَشْهَدُ أَنَّ مُحَمَّدًا رَسُولُ اللَّهِ".

و "أَشْهَدُ": أَي: أَعْلَمُ وَأَبِينُ (أَنْ لَا إِلَهَ): أَي: لَا مَعْبُودَ يَحَقُّ فِي الْوُجُودِ إِلَّا اللَّهُ" (29).

وَمِنْ أَخْطَاءِ بَعْضِ الْمُؤَدِّينَ فِي هَاتَيْنِ الصِّيغَتَيْنِ مَا يَلِي:

أَوَّلًا- "مَدُّ هَمْزَةٍ (أَشْهَدُ)" (30)؛ فَتَصِيرُ [أَشْهَدُ].

فَتَحْوَلُ بِذَلِكَ صِيغَتَا الشَّهَادَتَيْنِ مِنْ جُمْلَتَيْنِ خَبَرِيَّتَيْنِ تَأْمَنُّنِ الْمَعْنَى إِلَى جُمْلَتَيْنِ اسْتِفْهَامِيَّتَيْنِ، مَعْنَاهُمَا: هَلْ أَشْهَدُ أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ؟ هَلْ أَشْهَدُ أَنَّ مُحَمَّدًا رَسُولُ اللَّهِ؟

ثَانِيًا- إِشْبَاحُ فَتْحَةِ الْهَاءِ مِنْ (أَشْهَدُ)، وَفَتْحَةُ الْحَاءِ مِنْ (مُحَمَّدَ) (31)؛ فَتَصِيرَانِ [أَشْهَادُ- مُحَامَدُ].

(23) انظر شهاب الدين أحمد بن حمزة الرَّمْلِيُّ، فتاوى الرَّمْلِيِّ، جمعها ابنه شمس الدين (القاهرة: المكتبة الإسلامية، د.ت)، 1/ 130؛ وعلي بن إسماعيل بن سيده الرَّمْلِيُّ، المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق عبد الحميد هندواوي (بيروت: دار الكتب العلمية، 1421هـ=2000م)، "ل هـ"، 383/4.

(24) انظر الرَّمْلِيُّ، فتاوى الرَّمْلِيِّ، 130/1.

(25) لم أظف في كتب النحو والمصروف على تلك اللفظة التي تَقْلِبُ هَمْزَةَ أَفْعَلٍ التَّضْيِيلِ وَاوًا، إِذَا أَنْتَ الهمزة بَعْدَ ضَمِّ.

(26) انظر القرافي، الذخيرة، 2/ 168؛ ومحمد بن صالح بن محمد العثيمين، الشرح المُمْتَعِ عَلَى زَادِ الْمُسْتَفْتَعِ (الذَّمَامُ: دار ابن الجوزي، 1422هـ)، 2/ 70؛ والرَّمْلِيُّ، فتاوى الرَّمْلِيِّ، 130/1.

(27) انظر محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني الرُّبَيْدِيُّ، تاج العروس من جواهر القاموس، (الكويت: دار الهداية، د.ت)، "جبر"، 347/10.

(28) انظر ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، "قبر"، 47/5.

(29) القرافي، مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح، 2/ 548.

(30) الهيثمي، المنهاج القويم شرح المقدمة الحضرمية، 80.

(31) انظر محمد بن عمر نوي الجاوي، نهاية الزين في إرشاد المبتدئين (بيروت: دار الفكر، د.ت)، 98.

فَتَحَوَّلَ بِذَلِكَ صِغَةً (أَشْهَدُ) مِنْ فِعْلِ مِضَارِعٍ، مَعْنَاهُ (أَعْلَمُ وَأُبَيِّنُ) إِلَى صِغَةِ [أَشْهَدُ]، وَهِيَ جَمْعُ تَكْسِيرٍ مُفْرَدَةٌ: شَاهِدٌ (32).

كَمَا تَتَحَوَّلُ بِذَلِكَ صِغَةً (مُحَمَّدٌ) مِنْ عَلِمَ عَلَى النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ إِلَى صِغَةِ [مُحَمَّدٌ]، وَهَذِهِ الصِّغَةُ لَمْ أَقِفْ عَلَيْهَا فِي الْمَعْجَمِ اللُّغَوِيَّةِ، وَإِنَّمَا وَقَفْتُ عَلَى صِغَةِ "مَحَامِدٍ": وَهِيَ جَمْعٌ، مُفْرَدَةٌ: مُحَمَّدٌ وَمُحَمَّدَةٌ: وَهِيَ مُضَادَّةُ الْمَدْمَةِ، وَالْمَقْصُودُ بِهَا: مَا يُشْكِرُ الْمَرْءُ بِهِ أَوْ يُنْتَى عَلَيْهِ (33).

ثَالِثًا- إِبْدَالُ هَاءِ (أَشْهَدُ) حَاءً (34)؛ فَتَصِيرُ [أَشْهَدُ].

وَبِهَذَا يَنْتَقِلُ الْمَعْنَى مِنْ مَادَّةِ (شَهِدَ) إِلَى مَادَّةِ (شَحَدَ)، وَفِي الْمَعْجَمِ اللُّغَوِيَّةِ الْكَلَامِ عَنْ مَادَّةِ (شَحَدَ) قَلِيلٌ جَدًّا، حَيْثُ لَمْ أَقِفْ إِلَّا عَلَى اسْتِعْمَالَيْنِ لَهَا، هُمَا:

(الشُّحُودُ): "السِّيءُ الْخُلُقُ" (35).

و(السُّوْحُدُ): "الطَّوِيلُ مِنَ النَّوْقِ" (36).

رَابِعًا- إِسْبَاعُ ضَمَّةِ الدَّالِ مِنْ (أَشْهَدُ) (37)؛ فَتَصِيرُ [أَشْهَدُوا].

وَهَذَا لَا يُغَيِّرُ الْمَعْنَى، إِلَّا إِذَا صَاحَبَ ذَلِكَ كَسْرُ الْهَمْزَةِ؛ فَتَحَوَّلَ بِذَلِكَ الصِّغَةُ الْخَبْرِيَّةُ (أَشْهَدُ) إِلَى صِغَةِ إِشْرَافِيَّةٍ تَفِيدُ مَعْنَى الْأَمْرِ [أَشْهَدُوا].

خَامِسًا- حَذْفُ الْهَاءِ مِنْ كَلِمَةِ (أَشْهَدُ)؛ فَتَصِيرُ [أَشْهَدُ].

وَكَلِمَةٌ [أَشْهَدُ] بِإِلَّا مَعْنَى؛ فَلَا هِيَ مِنْ مَادَّةِ (شَهِدَ)، وَلَا مِنْ مَادَّةِ (شَدَدَ).

سَادِسًا- تَشْدِيدُ النُّونِ السَّاكِنَةِ مِنْ (أَنْ) (38)؛ فَتَصِيرُ [أَنَّ].

وَهَذَا خَطَأٌ فِي التَّلْفِظِ لَا يُغَيِّرُ الْمَعْنَى، وَالصَّحِيحُ أَنْ تُلْفِظَ النُّونُ السَّاكِنَةُ مِنْ (أَنْ) مُدْعَمَةً فِي (لَا) الَّتِي بَعْدَهَا؛ فَتَصْبِحُ (أَنَّ لَا).

سَابِعًا- "الْوَقْفُ عَلَى (إِلَه)، وَالْإِبْتِدَاءُ بِ (إِلَّا اللَّهُ)" (39).

وَهَذَا وَقْفٌ قَبِيحٌ، لِأَنَّ قَائِلَهُ يَنْفِي وُجُودَ إِلَه.

ثَامِنًا- عَدَمُ التَّلْفِظِ بِهَاءِ لَفْظِ الْجَلَالَةِ (اللَّهُ)، فَيَقُولُ بَعْضُ الْمُؤَدِّينَ: [أَشْهَدُ أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ].

وَهَذَا بِلَا شَكِّ، تَحْرِيفٌ لِلْعَلَمِ عَلَى الذَّاتِ الْإِلَهِيَّةِ (اللَّهُ).

تَاسِعًا- قَلْبُ الدَّالِ تَاءً مِنْ كَلِمَتِي (أَشْهَدُ- مُحَمَّدٌ)؛ فَتَصِيرُ [أَشْهَدُ- مُحَمَّدٌ].

(32) انظر ابن مبيدة، المحكم والمحيط الأعظم، "شهد"، 181/4.

(33) انظر أحمد مختار عمر وآخرون، معجم اللغة العربية المعاصرة (الرياض: عالم الكتب، 1429هـ = 2008م)، 556/1.

(34) انظر الجاوي، نهاية الزين في إرشاد المبتدئين، 98.

(35) محمد بن أحمد الأزهري، تهذيب اللغة، المحقق: محمد عوض مرعب (بيروت: دار إحياء التراث العربي، 200م)، "شحد" 104/4؛ وابن منظور، لسان العرب، "شحد" 232/3؛ والزبيدي، تاج العروس، "شحد" 239/8.

(36) الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم القراييدي، العين، المحقق: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي (الكويت: دار مكتبة الهلال د. ت)، "شحد" 91/3.

(37) انظر العريفي، المفيد في تقريب أحكام الأذان، 93.

(38) انظر العريفي، المفيد في تقريب أحكام الأذان، 93.

(39) الهيتمي، المنهاج القويم شرح المقدمة الحضرمية، 80.

فَأَمَّا صَبِيغَةٌ [أَشْهَتْ]: فلم أَقْفُ في المعاجم اللغوية على أَيِّ ذِكْرِ للجذر اللغوي (شهِت).

وَأَمَّا صَبِيغَةٌ [مَحَمَّت]: فلم أَقْفُ على أَيِّ ذِكْرِ لها في المعاجم اللغوية.

هذا... وَتُسْتَعْمَلُ مادة (حَمَت)، للتعبير عن بُلُوغِ الشَّيْءِ الغَايَةَ، ومنها:

حَمَتِ الْجَوْزُ حَمْتًا: فَسَدَ وَتَغَيَّرَ.

وَحَمَتِ التَّمْرُ: اشْتَدَّتْ حَلَاوَتُهُ فَهُوَ حَمِت.

وَحَمَتِ الْيَوْمُ حَمَوْتَهُ: اشْتَدَّ حَرُّهُ.

وَحَمَتِ الشَّيْءُ: جَادَ وَبَلَغَ الغَايَةَ، فَهُوَ حَمَتَ وَحَمِيَتْ وَحَامَتْ (40).

عَاشِرًا- إِظْهَارِ التَّوْنِ السَّاكِنَةِ مِنْ كَلِمَةِ (أَنْ)، وَإِظْهَارِ تَنْوِينِ النَّصْبِ مِنْ كَلِمَةِ (مَحْمَدًا).

وهذا خطأ في التَّلْفُظِ لا يُعَيِّرُ المعنى، والصَّحِيحُ أَنْ تُلْفِظَ التَّوْنُ السَّاكِنَةُ مِنْ كَلِمَةِ (أَنْ)- مُدْغَمَةً فِي اللَّامِ- مِنْ كَلِمَةِ (لَا) الَّتِي بَعْدَهَا- فَتَصِيرَانِ لَأَمَّا مُشَدَّدَةً (أَنْ لَا)، وَأَنْ يُلْفِظَ تَنْوِينِ النَّصْبِ- مِنْ كَلِمَةِ (مَحْمَدًا)- مُدْغَمًا فِي الرَّاءِ- مِنْ كَلِمَةِ (رَسُول) - فَتَصِيرَانِ رَاءَ مُشَدَّدَةً (مَحْمَدًا رَسُولًا).

حَادِي عَشْرًا- فَتُخَلِّصُ لَامَ كَلِمَةِ (رَسُول) (41)، حَيْثُ يَقُولُ بَعْضُ الْمُؤَدِّينَ: [أَشْهَدُ أَنَّ مُحَمَّدًا رَسُولُ اللَّهِ].

وَفِي مَدَى تَأْثِيرِهِ عَلَى المعنى وَجِهَانِ:

الأول: أَنَّهُ يُؤَيِّرُ عَلَى المعنى؛ لِأَنَّهُ يَفْتَحُ اللَّامَ تَصْبِيحَ كَلِمَةِ رَسُولٍ بَدَلًا مِنْ كَلِمَةِ مُحَمَّدٍ، فَيُخَدِّفُ خَبَرَ أَنَّ (رَسُولًا) فَتُصْبِحُ الجُمْلَةُ غَيْرَ تَامَّةٍ المعنى، كَأَنَّ الْمُؤَدِّينَ قَالُوا: أَشْهَدُ أَنَّ مُحَمَّدًا، ثُمَّ سَكَتَ، وَلَمْ يَأْتِ بِالْخَبَرِ الْمُتَمِّمِ لِمَعْنَى الجُمْلَةِ (رَسُولُ اللَّهِ).

الثاني: أَنَّهُ لَا يُؤَيِّرُ فِي المعنى؛ لِأَنَّ قَوْمًا مِنَ الغَرَبِ تَنْصِبُ بَأْنَ وَأَخَوَاتِهَا الجَزَائِنَ مَعًا، وَمِنْ ذَلِكَ مَا أَنْشَدَهُ عُمَرُ بْنُ أَبِي رَبِيعَةَ (42):

"إِذَا اسْوَدَّ جُنْحُ اللَّيْلِ فَلْتَأْتِ وَتَلْتَكُنْ ... خُطَاكَ جَفَافًا (إِنَّ حُرَّاسَنَا أَسْدًا)"

فَقَدْ نَصَبَ الشَّاعِرُ اسْمَ (إِنَّ) وَخَبَرَهَا.

وَأَجِيبَ عَنْهُ: بِأَنَّ (خَبَرَ إِنَّ) حَالٌ (مَحذُوفٌ)، وَالتَّقْدِيرُ: تَلْقَاهُمْ أَسْدًا.

أَوْ أَنَّ (أَسْدًا) خَبَرَ كَانَ مَحذُوفَةً، وَالتَّقْدِيرُ: كَانُوا أَسْدًا (43).

#### 4. الأخطاء اللغوية لبغض المؤدِّين في الحِيعَلَتَيْنِ وَأَثَرُهَا فِي اخْتِلَافِ مَعَانِيهِمَا.

(40) انظر علي بن جعفر بن علي السُّعَدِيُّ المعروف بابن الفُطَّاحِ الصَّقَلِيُّ، كتاب *الأفعال* (الرياض: عالم الكتب، 1403هـ-1983م)، "حمت" 236 و235/1؛ ومجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، (الإسكندرية: دار الدعوة، دت)، "حمت" 195/1.

(41) انظر محمد بن صالح بن محمد الغنَّيْمِيُّ، *مجموع فتاوى ورسائل الغنَّيْمِيِّينَ*، جمع وترتيب: فهد بن ناصر بن إبراهيم (الرياض: دار التُّرُثِ، 1413هـ)، 166 و167.

(42) عمر بن عبد الله بن أبي ربيعة، القرشي المخزومي (23هـ - 93هـ)، شاعر مشهور، كثير الغزل والنوادر والوقائع. (انظر ترجمته عند شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر بن خلكان، *وقفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان*، المحقق: إحسان عباس (بيروت: دار صادر، دت)، 436/3 إلى 439.

(43) انظر علي بن محمد بن عيسى الأشموني، شرح *الأشموني على القية ابن مالك* (بيروت: دار الكتب العلمية، 1419هـ=1998م)، 294/1؛ وبدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن علي الغزادي، *الجنى الدائري في حروف المعاني*، المحقق: د فخر الدين قباوة ومحمد نديم فاضل (بيروت: دار الكتب العلمية، 1413هـ=1992م)، 394.

إِنَّ الْمُقْسُودَ بِالْحَيْعُوتَيْنِ جُمْلَتَا: "حَيَّ عَلَى الصَّلَاةِ" و «حَيَّ عَلَى الْفَلَاحِ»، حَيْثُ يُطْلَقُ عَلَى جُمْلَةٍ "حَيَّ عَلَى كَذَا: الْحَيْعُوتَةُ" (44).

ومعنى جملة "حَيَّ عَلَى الصَّلَاةِ": هَلُمُّوا إِلَى الصَّلَاةِ وَأَقْبِلُوا إِلَيْهَا.

وَفُتِحَتِ الْبَيَاءُ الثَّانِيَةَ مِنْ كَلِمَةِ (حَيَّ)؛ لِلتَّخْلِصِ مِنَ التَّقَاءِ السَّاكِنِينَ (الباء الثانية والياء السابقة عليها المُدْعَمَةُ فِيهَا).

وَمَعْنَى جُمْلَةٍ "حَيَّ عَلَى الْفَلَاحِ": تَعَالَوْا إِلَى الْفُوزِ وَالنَّجَاةِ، وَقِيلَ: هَلُمُّوا إِلَى التَّقَاءِ أَيْ: أَقْبِلُوا عَلَى سَبَبِ التَّقَاءِ فِي الْجَنَّةِ (45).

ومن أخطاء بعض المؤذنين في عبارتي "حَيَّ عَلَى الصَّلَاةِ"، و "حَيَّ عَلَى الْفَلَاحِ" ما يلي:

أولاً- حذفت الياء الثانية المُتَحَرِّكَةَ مِنْ كَلِمَةِ (حَيَّ)؛ فَتَصِيرُ [حَيَّ] بِيَاءٍ وَاحِدَةٍ سَاكِنَةٍ.

وكلمة (حَيَّ) بِالْيَاءِ الْمُشَدَّدَةِ الْمَفْتُوحَةِ مَعْنَاهَا: هَلُمَّ (46).

أما كلمة [حَيَّ] بِحَاءٍ مَفْتُوحَةٍ وَيَاءٍ وَاحِدَةٍ سَاكِنَةٍ فَلَمْ أَقِفْ عَلَيْهَا فِي الْمَعَامِجِ اللَّغَوِيَّةِ.

ثانياً- إشباع فتحة الحاء من كلمة (حَيَّ)، حَيْثُ يَقُولُ بَعْضُ الْمُؤَذِّنِينَ: [حَيَّ عَلَى الصَّلَاةِ] [حَيَّ عَلَى الْفَلَاحِ] (47).

وصيغة (حَيَّ) لَمْ تُذَكَّرْ فِي الْمَعَامِجِ اللَّغَوِيَّةِ، وَإِنَّمَا الَّذِي ذُكِرَ صِيغَةً [حَيَّ]، وَتَعْنِي: صَاحِبَ الْحَيَّاتِ (48).

ثالثاً- إشباع فتحة الياء من كلمة (حَيَّ)، حَيْثُ يَقُولُ بَعْضُ الْمُؤَذِّنِينَ: [حَيَّ عَلَى الصَّلَاةِ] [حَيَّ عَلَى الْفَلَاحِ].

وهذا الإشباع لا يُعَيَّرُ فِي الْمَعْنَى، لَكِنَّهُ مُخَالَفٌ لِلصِّيغَةِ التَّوْقِيفِيَّةِ الَّتِي وَرَدَ بِهَا الْأَذَانُ.

رابعاً- عَدَمُ تَلَفُّظِ النَّاءِ الْمُرْبُوطَةِ مِنْ كَلِمَةِ (الصَّلَاةِ) (49)؛ فَتَصِيرُ [الصَّلَاةِ] بِالْأَلْفِ الْقَائِمَةِ وَ[الصَّلَى] بِالْأَلْفِ الْمَقْصُورَةِ.

وهذا يُعَيَّرُ الْمَعْنَى؛ لِأَنَّ [الصَّلَاةِ] مِنْ مَادَّةِ (صَلَو-) وَسَطُ الظَّهْرِ مِنَ الْإِنْسَانِ وَالْحَيَوَانَ (50)، أَوْ هُوَ الْعَظْمُ الَّذِي عَلَيْهِ الْأَلْيَتَانِ (51).

و[الصَّلَى]- مِنْ الْفِعْلِ (صَلَّى)-: النَّارُ وَالْوُقُودُ (52)؛ فَكَأَنَّ الْمُؤَذِّنَ يَقُولُ: تَعَالَوْا إِلَى النَّارِ وَأَقْبِلُوا إِلَيْهَا.

خامساً- إبدال الحاء من كلمة (الْفَلَاحِ) هَاءً؛ فَتَصِيرُ [الْفَلَاهِ]، أَوْ حَذْفُهَا؛ فَتَصِيرُ [الْفَلَا].

وهذا يُعَيَّرُ الْمَعْنَى؛ لِأَنَّ [الْفَلَا]: جَمْعُ فَلَاةٍ، وَالْفَلَاةُ: الْبَرِّيَّةُ وَالصَّحْرَاءُ وَالْمَفَارَةُ (53)؛ فَكَأَنَّ الْمُؤَذِّنَ يَقُولُ: هَلُمُّوا إِلَى الصَّحْرَاءِ.

وكثيراً ما يكون سبب عَدَمِ نُطْقِ بَعْضِ الْمُؤَذِّنِينَ النَّاءِ الْمُرْبُوطَةِ مِنْ كَلِمَةِ (الصَّلَاةِ)، وَالْحَاءِ مِنْ كَلِمَةِ (الْفَلَاحِ)، الْمُبَالَغَةُ فِي مَدِّ الْأَلْفِ السَّابِقَةِ عَلَيْهِمَا،

بِحَيْثُ يَنْقَطِعُ نَفْسُ الْمُؤَذِّنِ قَبْلَ التَّمَكُّنِ مِنْ تَلَفُّظِ الْحَرْفِ الْأَخِيرِ مِنَ الْكَلِمَةِ.

(44) النَّوَوِيُّ، شَرْحُ صَحِيحِ مُسْلِمٍ، 81/4.

(45) انظر النووي، شرح صحيح مسلم، 81/4 و82.

(46) انظر الزبيدي، تاج العروس، باب الحاء المُهْمَلَةُ، 292/6.

(47) انظر الجاوي، نهاية الزين، 98.

(48) انظر الفراهيدي، العين، "حيو"، 317/3.

(49) انظر الجاوي، نهاية الزين، 98.

(50) انظر محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1426هـ = 2005م)، "صلو" 1303، والزبيدي، تاج العروس، "صلو" 437/38.

(51) انظر محمد بن الحسن بن زُيْدٍ، جَمْعُ هَرَّةِ اللُّغَةِ، تحقيق رمزي منير بعلبكي (بيروت: دار العلم للملايين، 1987م)، "صلو" 2/897.

(52) انظر أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، "صلي"، 1317/2.

(53) انظر إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار (بيروت: دار العلم للملايين، 1407 هـ = 1987 م)، "فلا" 2456/6؛ وابن منظور، لسان

العرب، "فوز" 393/5.

## الخاتمة

لقد جَمَعَ هذا البحث بين طَبَائِهِ سَبْعَةً وَعَشْرِينَ خطأً لُغَوِيًّا يَقَعُ فِيهِ بَعْضُ الْمُؤَدِّينَ فِي الْأَذَانِ، وَلَقَدْ تَنَوَّعَتْ هَذِهِ الْأَخْطَاءُ بَيْنَ زِيَادَةِ وَحَدْفِ فِي الْحُرُوفِ، وَإِبْدَالِ لَهَا، وَوَقْفِ قَبِيحٍ، وَإِشْبَاعٍ لِلحَرَكَاتِ، وَإِبْدَالِ لَهَا، وَتَرْكِ إِدْغَامِ بَعْضِ الحُرُوفِ، وَقَدْ بَيَّنَّ هَذَا البَحْثُ المعاني الصَّحِيحَةَ لِلأَذَانِ، كَمَا بَيَّنَّ المعاني الخاطئة التي تَوَلَّدَتْ عَنْ أَخْطَاءِ بَعْضِ الْمُؤَدِّينَ فِيهِ.

والله أسأل أن يُتَقَبَّلَ عَمَلِي بِقَبُولِ حَسَنٍ، وَيُنْفَعَ بِهِ، إِنَّهُ خَيْرٌ مَسْئُولٌ وَأَكْرَمُ مَقْصُودٌ، وَلَهُ الْحَمْدُ فِي الْأَوَّلَى وَالْآخِرَةِ.

## المصادر والمراجع

- ابن القَطَّاع، علي بن جعفر بن علي السَّعْدِي، الصَّفَلِي (المتوفى: 515هـ)، *كتاب الأفعال* (3 أجزاء)، ط1، (الرياض: عالم الكتب، 1403هـ - 1983م).
- ابن حبان، محمد بن أحمد بن حبان (المتوفى: 354هـ)، *صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان* (18 جزءاً)، المحقق: شعيب الأرنؤوط، ط2، (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1414 - 1993).
- ابن خزيمة، محمد بن إسحاق بن المغيرة السلمي النيسابوري (المتوفى: 311هـ)، *صحيح ابن خزيمة* (4 أجزاء)، المحقق: د. محمد مصطفى الأعظمي، (بيروت: المكتب الإسلامي).
- ابن خلكان، شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر (المتوفى: 681هـ)، *وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان* (7 أجزاء)، المحقق: إحسان عباس، (بيروت: دار صادر).
- ابن سيده، علي بن إسماعيل المُزْسِي (المتوفى: 458هـ)، *المحكم والمحيط الأعظم* (11 جزءاً)، تحقيق عبد الحميد هندواوي، ط1، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1421هـ - 2000م).
- ابن عابدين، محمد أمين بن عمر بن عبد العزيز، الدمشقي الحنفي (المتوفى: 1252هـ)، *رد المحتار على الدر المختار* (6 أجزاء)، ط2، (بيروت: دار الفكر، 1412هـ - 1992م).
- ابن مازة، برهان الدين محمود بن أحمد بن عبد العزيز بن عمر الحنفي (المتوفى: 616هـ)، *المحيط البزْهَانِي فِي الفقه التُّغْمَانِي فقه الإمام أبي حنيفة* (9 أجزاء)، المحقق: عبد الكريم سامي الجندي، ط1، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1424هـ - 2004م).
- ابن مودود، مجد الدين أبو الفضل عبد الله بن محمود الموصل الحنفي (المتوفى: 683هـ)، *الاختيار لتعليق المختار* (5 أجزاء)، (القاهرة: مطبعة الحلبي، 1356هـ - 1937م).
- أبو داود، سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير الأزدي السجستاني (المتوفى: 275هـ)، *سنن أبي داود* (4 أجزاء)، المحقق: محمد محيي الدين عبد الحميد، (بيروت: المكتبة العصرية).
- الأزهري، محمد بن أحمد، أبو منصور الهروي (المتوفى: 370هـ)، *تهذيب اللغة* (8 أجزاء)، المحقق: محمد عوض مرعب، ط1، (بيروت: دار إحياء التراث العربي، 2001م).
- الأشْمُونِي، علي بن محمد بن عيسى (المتوفى: 900هـ)، *شرح الأشْمُونِي عَلَى الفِئَةِ ابْنِ مَالِكٍ* (4 أجزاء)، ط1، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1419هـ - 1998م).
- البهوتي، منصور بن يونس بن صلاح الدين، الحنبلي (المتوفى: 1051هـ)، *نفاة أولي النهي لشرح المنتهى المعروف بشرح مُنْتَهَى الإِرَادَاتِ* (3 أجزاء)، ط1، (الرياض: عالم الكتب، 1414هـ - 1993م).
- الجاوي، محمد بن عمر نوي (المتوفى: 1316هـ)، *نهاية الزين في إرشاد المبتدئين* (جزء واحد)، ط1، (بيروت: دار الفكر).
- الرَّمْلِي، شهاب الدين أحمد بن حمزة الأنصاري الشافعي (المتوفى: 957هـ)، *فتاوى الرَّمْلِي* (4 أجزاء)، جمعها ابنه شمس الدين، (القاهرة: المكتبة الإسلامية).
- الزبلي، عثمان بن علي بن محجن الحنفي (المتوفى: 743هـ)، *تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق*، ط1، (القاهرة: المطبعة الكبرى الأميرية، 1313هـ).
- الشَّيرْبِينِي، شمس الدين محمد بن أحمد الشافعي (المتوفى: 977هـ)، *مُغْنِي الْمُحْتَاج إِلَى مَعْرِفَةِ مَعَانِي أَلْفَاظِ الْمُنْهَاجِ* (6 أجزاء)، ط1، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1415هـ - 1994م).
- الغُثَيْبِيْن، محمد بن صالح بن محمد (المتوفى: 1421هـ)، *مجموع فتاوى ورسائل العثيمين* (26 جزءاً)، جمع وترتيب: فهد بن ناصر بن إبراهيم، (الرياض: دار التَّزْيَا، 1413هـ).
- العثيمين، محمد بن صالح بن محمد (المتوفى: 1421هـ)، *الشرح المُتَمِّع عَلَى زَادِ الْمُسْتَفْتَعِ* (15 جزءاً)، ط1، (التمَّام: دار ابن الجوزي، 1422 - 1428هـ).
- العريفي، د. محمد بن عبد الرحمن بن ملهي بن محمد، المُفِيد فِي تَقْرِيْبِ أَحْكَامِ الْأَذَانِ (جزء واحد)، (السعودية: وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد).

- عليش، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن محمد، المالكي (المتوفى: 1299 هـ)، *مُنْخُجُ الْجَلِيلِ شَرْحٌ مُخْتَصَرٌ خَلِيلٌ* (9 أجزاء)، (بيروت: دار الفكر، 1409 هـ-1989 م).
- عمر، أحمد مختار وآخرون، *معجم اللغة العربية المعاصرة* (4 أجزاء)، (الرياض: عالم الكتب، 1429 هـ = 2008 م).
- عمر، تمام حسان، *اللغة العربية معناها ومبناها* (جزء واحد)، 5، (القاهرة: عالم الكتب، 1427 هـ-2006 م).
- الفيومي، أحمد بن محمد بن علي (المتوفى: نحو 770 هـ)، *المصباح المنير في غريب الشرح الكبير*، (بيروت: المكتبة العلمية).
- القاري، أبو الحسن علي بن سلطان محمد، نور الدين المُلَّا الهروي (المتوفى: 1014 هـ)، *مِرْقَاةُ الْمَفَاتِيحِ شَرْحُ مَشْكَاتِ الْمَصَابِيحِ* (9 أجزاء)، ط1، (بيروت: دار الفكر، 1422 هـ - 2002 م).
- القرافي، شهاب الدين أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن المالكي (المتوفى: 684 هـ)، *الذخيرة*، تحقيق مجموعة من المحققين، ط1، (بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1994 م).
- مجمع اللغة العربية بالقاهرة، *المعجم الوسيط* (جزءان)، (الإسكندرية: دار الدعوة).
- الهيتمي، شهاب الدين أحمد بن محمد بن علي بن حجر الأنصاري (المتوفى: 974 هـ)، *المنهاج القويم شرح المقدمة الحضرمية* (جزء واحد)، ط1، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1420 هـ-2000 م).
- وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية بالكويت، *الموسوعة الفقهية الكويتية* (45 جزءا)، ط2، (الكويت: دار السلاسل).

### Kaynakça

Kur'ân-ı Kerim.

- Aliyyü'l-Kârî, Ebu'l-Hasen Nûruddîn Alî b. Sultân Muhammed el-Heravî. (1422/2002). *Mirkâtü'l-mefâtih şerhu Mişkâtî'l-Mesâbih*. 9 Cilt. Beyrut: Dâru'l-Fikr.
- Buhûtî, Mansûr b. Yûnus b. Salâhiddîn el-Hanbelî. (1414/1993). *Dekâiku ulî'n-nuhâ li-Şerhi'l-Müntehâ: Şerhu Müntehâ'l-Îrâdât*. 3 Cilt. Riyad: Dâru Alemi'l-Kütüb.
- Câvî, Muhammed b. Ömer Nevevî. (ts). *Nihâyetü'z-Zeyn fi İrşâdi'l-Mübtediîn*. Beyrut: Dâru'l-Fikr.
- Cevherî, Ebû Nasr İsmâil b. Hammâd. (1987). *Es-Sihâh Tâcu'l-Luga ve Sihâhu'l-'Arabiyye*. thk. Ahmed Abdulgafur Attâr. 6 Cilt. Beyrut: Dâru'l-'İlim li'l-Melâyîn, 4. Basım.
- Ebu Dâvûd es-Sicistani, Süleyman b. Eş'as b. İshak el-Ezdi. (ts). *Sünenü Ebî Dâvûd*. 4 cilt. thk. Muhammed Muhyiddin Abdülhamîd. Beyrut: el-Mektebetü'l-Asriyye.
- Ebû Dâvûd, Süleyman b. el-'Eş'as b. İshâk b. Beşîr el-Ezdî. (ts). *Süneni Ebû Dâvûd*. thk. Muhammed Muhyiddîn Abdülhamîd. 4 Cilt. Beyrut: el-Mektebetü'l-'Asriyye.
- el-Ferâhîdî, Halîl b. Ahmed Ebû Abdurrahman. (ts). *el-'Ayn*. thk. Mehdi Mahzûmî- İbrâhîm es-Semerrâî. 8 Cilt. b.y: Dâru'l-Hilâl.
- es-Sa'dî, Abdurrahman b. Nâsır b. Abdullah. (1420/2000). *Teysîri'l-Kerîmi'r-Rahmân fi Tefsîri Kelâmi'l-Mennân*. thk. Abdurrahman el-Luveyhik. Beyrut: Müessesetü'r-Risâle.
- Eşmûnî, Alî b. Muhammed b. İsâ. (1419/1997). *Şerhu'l-Eşmûnî alâ Elfiyyeti İbn Mâlik*. 4 Cilt. Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Ezherî, Ebû Mansûr Muhammed b. Ahmed b. Ezher el-Herevî. (2001). *Tehzîbu'l-Luga*. thk. Muhammed 'İvad. 8 Cilt. Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsî'l-'Arabî.
- Feyyûmî, Ahmed b. Muhammed b. Ali. (ts). *el-Misbahu'l-Münîr*. Beyrut: el-Mektebetü'l-İlmiyye.
- Fîrûzâbâdî, Muhammed b. Yakub. (2005). *el-Kâmûsu'l-Muhît*. Beyrut: Mü'essesetü'r-Risâle, 8. Basım.
- Heytemî, Ebû'l-Abbâs Şehâbeddîn Ahmed b. Hacer. (1420/2000). *el-Minhâcü'l-Kavîm Şerhu'l-Mukaddimetü'l-Hadramiyye*. Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- İbn Âbidîn, Muhammed Emin b. Ömer b. Abdülazîz ed-Dımaşkî. (1412/1992). *Reddü'l-Muhtâr Ale'd-Dürri'l-Muhtâr*. 6 cilt. Beyrut: Dâru'l-Fikr, 2. Basım.
- İbn Düreyd, Ebû Bekr Muhammed b. el-Hasen. (1987). *Cemheretü'l-Luga*. thk. Remzi Münîr Ba'lebekkî. 3 Cilt. Beyrut: Dâru'l-'İlim li'l-Melâyîn.

- İbn Fâris, Ahmed b. Zekeriyâ. (1979). *Mu'cemu Makâyisi'l-Luga*. thk. Abdusselam Hârûn. 6 Cilt. b.y.: Daru'l-Fikr.
- İbn Hallikân, Ebû'l-Abbâs Şemseddin Ahmed b. Muhammed. (ts). *Vefeyâtü'l-A'yân ve Enbâu Ebnâi'z-Zamân*. 7 cilt. thk. İhsân Abbâs, Beyrut: Dâru Sadır.
- İbn Hibbân, Ebû Hâtim Muhammed b. Hibbân b. Ahmed el-Büstî. (1414/1993). *Sahîhu İbn Hibbân bi Tertîbi İbn Belbân*. 18 cilt. thk. Şuayb el-Arnaûd. Beyrut: Müessesetü'r-Risâle, 2. Basım.
- İbn Huzeyme, Ebû Bekr Muhammed b. İshâk b. Huzeyme. (ts). *Sahîhu İbn Huzeyme*, 4 cilt. nşr. Muhammed Mustafa el-A'zamî. Beyrût: el-Mektebu'l-İslâmî.
- İbn Manzûr, Muhammed b. Mükerrrem. (1993). *Lisânu'l-'Arab*. 15 Cilt. Beyrut: Daru Sader, 3. Basım.
- İbn Mâze, Burhânüddin Mahmûd b. Ahmed b. Abdilazîz b. Ömer el-Hanefî. (1424/2004). *el-Muhîtu'l-Burhânî fi'l-Fıkhi'n-Nu'mânî*. thk. Abdülkerîm Sâmi el-Cündî. 9 Cilt. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- İbn Mevdûd, Ebû'l-Fazl Mecdüddin Abdullah b. Mahmûd el-Mevsilî. (1356/1937). *el-İhtiyâr li-Ta'fîli'l-Muhtâr*. 5 cilt. Kahire: Matbaatü'l-Halebî.
- İbn Sîde, Ebû'l-Hasan Ali b. İsmail. (1421/2000). *el-Muhkem ve'l-Muhîtu'l-A'zam*, 11 cilt, thk. Abdülhamîd Hindâvî, Birinci basım, Beyrût: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- İbnü'l-Kattâ', Alî b. Ca'fer b. Alî es-Sa'dî es-Sıkkâlî. (1403/1983). *Kitâbü'l-Efâl*. 3 cilt. Riyâd: Âlemü'l-Kütüb.
- İlîş, Ebû Abdillâh Muhammed b. Ahmed b. Muhammed el-Mâlikî. (1409/1989). *Minahu'l-Celîl Şerhu Muhtasari Halîl*. 9 Cilt. Beyrut: Dâru'l-Fikr.
- Karâfî, Şihâbüddin Ahmed b. İdrîs b. Abdirrâhmân el-Mâlikî. (1994). *ez-Zahîra*. Beyrut: Dâru'l-Ğarbi'l-İslâmî.
- Komisyon. (ts ). *el-Mu'cemü'l-Vasît*, Kâhire: Mücemmeu'l-Lügati'l Arabiyye, ts. / İskenderiye: Dâru'd-Da've.
- Kuveyt Vakıflar ve İslâmî İşler Bakanlığı. (ts ). *el-Mevsûatü'l-fıkhiyyeti'l-Kuveytiyye*. 45 Cilt. Kuveyt: Dâru's-Selâsil.
- Ömer, Ahmed Muhtar Abdulhamid, vd. (1429/2008). *Mu'cemu'l-Lugati'l-'Arabiyyeti'l-Mu'âsara*, 4 Cilt. Riyad: Âlemü'l-Kütüp.
- Remlî, Şihâbüddin Ahmed b. Hamza el-Ensârî eş-Şâfî. (ts). *Fetâva'r-Remlî*. 4 Cilt. Kahire: el-Mektebetü'l-İslâmiyye.
- Şirbînî, Şemsüddin Muhammed b. Ahmed eş-Şâfî. (1415/1994). *Muğni'l-Muhtâc ilâ Ma'rifeti Meânî Elfâzi'l-Minhâc*. 6 Cilt. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Useymîn, Muhammed b. Sâlih b. Muhammed. (1422-1428). *eş-Şerhu'l-Mümti' alâ Zâdi'l-Müstakni'*. 15 Cilt. Dammâm: Dâru İbni'l-Cevzî.
- Useymîn, Muhammed b. Sâlih b. Muhammed. (1413). *Mecmûu Fetâvâ ve Resâili'l-Useymîn*. 26 Cilt. Riyad: Dâru's-Süreyyâ.
- Zebîdî, Muhammed b. Muhammed b. Abdürrezzâk. (ts). *Tâcu'l-'Arûs min Cevâhiri'l-Kâmûs*. 40 Cilt. b.y.: Dâru'l-Hidâye.
- Zeylaî, Osmân b. Alî b. Mihcen el-Hanefî. (1313). *Tebyînü'l-Hakâik Şerhu Kenzi'd-Dekâik*. Kahire: el-Matbaatü'l-Kübra'l-Emîriyye.



## 62. Necib Mahfûz'un "El Liss ve'l Kilâb (Hırsızla Aynasızlar)" adlı roman çevirilerinin çeviri stratejileri kapsamında karşılaştırılması (Çeviri eşdeğerliliği ve eşdeğersizliği açısından incelenmesi)

Ercan BARAN<sup>1</sup>

**APA:** Baran, E. (2023). Necib Mahfûz'un "El Liss ve'l Kilâb (Hırsızla Aynasızlar)" adlı roman çevirilerinin çeviri stratejileri kapsamında karşılaştırılması (Çeviri eşdeğerliliği ve eşdeğersizliği açısından incelenmesi). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 1085-1101. DOI: 10.29000/rumelide.1316248.

### Öz

Necip Mahfûz (1911-2006) anlatı sahasında tanınmış Mısırlı bir romancıdır. Bu tanınmasını Nobel edebiyat ödülü olarak daha da perçinlemiştir. Yazarın edebi ürünleri pek çok dile çevrildiği gibi Türkçeye de çevrilmiştir. Yazar akademik çevrelerinde ilgisini cebzetmiştir. Yazar sembolik kullanımlara özel önem vererek eleştirilerini özellikle bu anlatılarında vermiştir. Yazarın romanları Türkçe'ye genelde aradil İngilizce'den çevrilmiştir. Çeviri işini yapan mütercimler anlamda büyük kayıplar yaşanmasına sebep olmuştur. Ancak çevirisini bu makalemizde inceleyeceğimiz Rahmi Er kaynak dilden erek dile yaptığı çeviride eşdeğerliliği büyük oranda sağlamıştır. Ancak Türkiye'de yapılan çevirilerin ara dil İngilizceden yapıldığı göz önüne alındığında yapılan çevirilerde biçimsel ve dinamiksel eşdeğerliliğin sağlanamadığını ve mütercimler tarafından eşdeğersizliğin öncelendiğini görüyoruz. Eşdeğersizlik stratejisini ben öneriyorum ve uygulamasını bu makalede yapıyorum. Asıl metnin anlamını erek dile aktarma çabası anlamına gelen çeviride eşdeğerlik ve eşdeğersizlik çeviride asıl unsurların başında gelmektedir. Çevirilerin başarılı olabilmesi için bazı stratejilerin kullanılması da kaçınılmazdır. Edebi metin çevirilerinde çevirmen, sadece eşdeğerlilikle de yetinmemeli, kaynak metnin mesajını, işlev, üslup, iletişim ve kültürel açılardan hedef dile en doğal biçimde aktarabilmelidir. Bu amaçla Necib Mahfûz'un altı çevirisi eşdeğerlilik açısından on bir cümle olarak karşılaştırılmış farklı olan yerler eşdeğerlilik ve eşdeğersizlik stratejileri kapsamında incelenmiştir. Ayrıca bu çevirilere Google çevirisi de farkındalık yaratmak amacıyla ilave edilmiştir. el-Liss ve'l Kilâb (Hırsızla Aynasızlar) çevirisi incelendiğinde uyarlama ve yerlileştirme, ekleme, perspektif kaydırma (yer değiştirme) biçimsel eşdeğerlik, dinamiksel eşdeğerlik ve iletişimsel çeviri stratejilerinin Rahmi Er çevirisinde başarı ile uygulandığı görülmektedir. Mütercim Rahmi Er bu stratejileri uygulamada büyük ölçüde başarı sağlamıştır. Ancak Avi Pardo'nu ara dilden yaptığı çeviri için aynı şeyi söylemek mümkün gözükmemektedir. Avi Pardo Arapça bilmeyişi dolayısıyla ara dil İngilizceden yaptığı çevirisiyle eşdeğersizliği öncelemiş gibidir.

**Anahtar kelimeler:** Necip Mahfûz, el-Liss ve'l Kilâb (Hırsızla Aynasızlar ), eşdeğerlilik, eşdeğersizlik, çeviri stratejileri

<sup>1</sup> Dr., Bingöl Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Arap Dili ve Edebiyatı (Bingöl, Türkiye), ercanbaran773@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9604-0300 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.05.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316248]

## **A comparison of the translations of the novels Named "el-Liss ve'l Kilab (The Thief and The Mirrorless)" By Naguib Mahfouz, within the scope of translation strategies (Examination in terms of translation equivalence and inequality)**

### **Abstract**

Abstract: Necip Mahfuz (1911-2006) is an Egyptian novelist well-known in the field of narrative. This recognition was further reinforced by receiving the Nobel Prize in Literature. The literary works of the author have been translated into Turkish as well as in many languages. The author has attracted interest in academic circles. The author gave special attention to symbolic uses and gave his criticisms especially in these narratives. The novels of the author have been translated into Turkish, mostly from the intermediate language English. It has caused great losses in terms of translators doing the translation work. However, Rahmi Er, whose translation will be examined in this article, provided a large degree of equivalence in his translation from the source language to the target language. However, considering that the translations made in Turkey are made from the intermediate language English, we see that the formal and dynamic equivalence cannot be ensured in the translations made, and the non-equivalence is prioritized by the translators. I propose and implement the equivalence strategy in this article. Equivalence and non-equivalence in translation, which means the effort to convey the meaning of the original text into the target language, are at the forefront of the main elements in translation. It is inevitable to use some strategies for translations to be successful. In literary text translations, the translator should not only be content with equivalence, but should also be able to convey the message of the source text to the target language in the most natural way in terms of function, style, communication and culture. For this purpose, six translations of Najib Mahfuz were compared as eleven sentences in terms of equivalence, and the places that were different were examined within the scope of equivalence and non-equivalence strategies. In addition, Google translation was added to these translations to raise awareness. When the translation of al-Liss ve'l Kilab (The Thief and the Mirrors) is examined, it is seen that adaptation and localization, addition, perspective shifting (displacement), formal equivalence, dynamical equivalence and communicative translation strategies have been successfully applied in Rahmi Er's translation. Mütercim Rahmi Er has achieved a great deal of success in implementing these strategies. However, it does not seem possible to say the same thing for Avi Pardo's translation from an intermediate language. Due to his lack of knowledge of Arabic, Avi Pardo seems to have prioritized equivalence with his translation from the intermediate language English.

**Keywords:** Necip Mahfuz, al-Liss ve'l Kilab (The Thief and the Cops), equivalence, disequivalence, translation strategies

### **Giriş**

Çeviri kültürlerarası ve uluslararası hoşgörü ve bilgi alışverişini sağlar (Yücel, 2020:14-20) Çeviri kaynak dildeki kelimeleri erek dilde eşdeğerlilikleriyle ifade edebilme sanatıdır. Ancak bilim adamları kaynak metin ile hedef metin arasında eşdeğerliliği sağlamanın zor olduğunu söyler (Şevik-Şimşek, 2021:91). Araplarda çeviriye önem vermişlerdir. Klasik dönemin önemli âlimlerinden el-Câhız'ın Kitâbu'l Hayevân adlı eserindeki çeviri ile ilgili görüşleri de önemlidir. Câhız şiir çevirisinin zor olduğunu için çevrilemeyeceğini ileri sürmekte Arapların hikmeti transfer edilse bile, vezin denilen o mucize kaybolur diyerek şiirde çevrilemezliğini savunmaktadır (Suçin, 2021:63, 64). el-Câhız bunu kendi dönemi için söyler ama günümüzde klasik şiir anlayışı değişip hece ölçüsü ağırlık kazandığından el-

Câhız'ın savunduğu bu görüş etkisini önemli ölçüde kaybetmiştir denebilir. el-Câhız'la aynı görüşleri Ovidiu Matiu'da savunarak şiirin çevrildiği zaman özelliklerini kaybedeceğini söyler (Matiu, 2008:127) Şiir düzyazı gibi değildir çevirisi özen ister. Düzyazı çevirisi şiir çevirisine göre daha kolaydır. Düzyazı biçimden daha çok anlama yani dinamik eşdeğerliliğe odaklanır. Bu konuda klasik âlimlerden Huneyn Bin İshak'ta dinamik eşdeğerliliği öncelikle anlamında önemlidir (Suçin, 2021:60). Tercüme yapanların kendi dilinde var olduğu kadar diğer dil yani öteki dili anlaması da önemlidir. Bununla birlikte; mütercimlerin kaynak metni erek dile tercüme ederken her iki dilin inceliklerini ve kültürlerini bilmeleri de önemlidir (Civelek, Y. & Baran, E.,2020:223). Ayrıca çevirmenlerin anlatıdaki eşdeğersizliği azaltmak için var olan stratejileri uygulamaya koymaları gerekmektedir (Baran,2022:1144). Çeviri medeniyet yaratan unsurların başında gelmektedir. Bu anlamda bir ülke için çevrilen kitap sayısı önem arz etmektedir.

Çeviri ile ilgili sayısal verilere baktığımızda yetmişli yıllardan itibaren 15 Arap ülkesi 8749 kitap çevirisi yaparken, İsrail 10018, İran 10792, Türkiye 11871, Japonya 124554, İspanya 209633, Almanya 239754 çevirisi yayınlamıştır (Suçin'den aktaran Baran,2022:953).

Çevirilerde asıl dil yani kaynak dil önemli olduğu kadar ikinci dil yani erek dil de önem arz etmektedir. Bu konuda değişik görüşler vardır. Çevirilerde asıl dile genelde kaynak dil denmiştir. İkinci dile hedef dil, erek dil Prof. Dr. Hakkı Suçin hoca ise öteki dil demeyi tercih etmiştir (Suçin, 2013, 1-271). Ben burada kaynak dile asıl dil denmesini, ikinci dile ikinci dil, ara dilden yapılan çeviri dile ise üçüncü dil demeyi öneriyorum.

Dünya uygarlığını sağlayan çevirilerdir. Çevirmenler dünya insanlığının geleceğini oluşturur desek yeridir. Çevirinin alanı çok geniş olup çeviride uzmanlık önem arz etmektedir. Ama ülkemizde dil bilenler her tür çeviri yapacağını varsayarak ortaya koydukları metinleri önemli zan etmektedirler. Tabiki çeviri yaparken o alanın uzmanı olmayınca ortaya düzgün olmayan metinler çıkmaktadır. İşte biz tam kıvamında çevirisi yapılmayan bu metinlere eşdeğerliliği oluşturulamamış eşdeğersizliği ağır basmış olan metinler diyoruz. İşte bu noktada yani çevirinin zorlaştığı alanlarda çevirinin stratejileri devreye girmektedir (Aksoy, 2002:7).

Snell ve Hornby çeviri yaparken iki stratejiden bahsetmektedir. Bunların ilkinde yerelleştirme ikincisine ise yabancılaştırma stratejisi demektedirler (Snell-Hornby, 2006:10). Çeviride önemli olan unsurlardan birisi hatta en önemlisi çevirmendir. Bir metin asıl dilden diğer dile çevrilirken artık çevirmen devrededir (Göktürk, 2016:104,105). Çeviride asıl olan anlamın diğer dilde de asıl anlamı gibi var olmasıdır. Ayrıca çeviride en önemli olan eşdeğersizliği ortadan kaldırmaktır (Aktaş, 1996:94). Nida ve Taber ise çeviride eşdeğerlik kavramına vurgu yapar (Nida ve Taber, 1982:24). Newmark asıl dilden öteki dile çeviri yaparken okurun alacağı estetiksel hazzın da atlanmaması gerektiğini ifade eder (Newmark, 1988:83).

## Stratejiler ve çevir

Geçmiş dönemlerde çeviri yaparken hiçbir strateji olmayıp gelişigüzel çeviriler yapılırdı (Yıldız, 2019:242, 243). Şu an çeviribilimin kuram ve stratejileriyle gelişmiş olması çevirilerin eşdeğerliliklerinin oluşturulabildiğinin bir kanıtı sayılabilir. Düzgün bir çevirinin olmadığı durumlarda kuramlardaki uygun stratejiler işe koşulmalıdır (Suçin, 2013:30). Çeviride iki dillilik yani öteki dile hakimiyet önem arz etmektedir. Bu konuda Cahız çeviri yapılırken asıl dil ve erek dile hâkimiyetin okuyucuyu kendisine bağladığını söylemektedir (el-Cahız, 2003:137).

Özellikle çeviri yaparken eşdeğersizliği ortadan kaldırıp eşdeğerliliği hâkim kılmak adına Newmark şu stratejileri öne sürer:

1. Aktarım: Kaynak dildeki unsurların diğer dile düzgün bir şekilde aktarılmasıdır.
2. Yerileştirme: Kaynak metinden çeviri yapılırken hedef dilin özelliklerinin de dikkate alınmasıdır.
3. Kültürel eşdeğerlik: Kaynak dildeki unsurların diğer dilde de karşılıklarının verilmesidir.
4. İşlevsel eşdeğerlik: Kaynak dildeki ögenin ikinci dilde eşdeğerliğinin bulunmasıdır.
5. Betimleyici eşdeğerlik: Kaynak dildeki unsurun ikinci dilde birden fazla kelime ile vurgulanmasıdır.
6. Çok bileşenli tahlil: Kaynak metindeki ögelerin diğer dilde karşılığının bulunamaması durumunda ekleme yapmaktır.
7. Eş anlamlılık: Asıl dilin sözcüklerinden sıyrılarak öteki dilde anlamsal olarak var olmaktır.
8. Öykünme/ alıntılama: Asıl dildeki dilbilgisel ögelerin ikinci dildeki karşılıklarının birebir verilmesidir.
9. Yer değiştirme: Kaynak metindeki dil bilgisel unsurların ikinci dilde de yerlerinin değiştirilip karşılıklarının verilmesidir.
10. Düzenleme: Asıl metnin anlaşılmasını durumunda anlamın anlaşılması için diğer dilde düzenleme yapılmasıdır.
11. Makul standart çeviri yapma: Asıl dildeki ögelerinin erek dilde karşılıklarının bulunamaması durumunda hedef dilde düzenleme yapılmasıdır.
12. Ödünleme/telafi: Kaynak dildeki ögelerin sembolik olmaları durumunda diğer dilde eşdeğerliliklerini sağlayan karşılıklarının bulunmasıdır.
13. Redaksiyon ve genişletme: Kaynak dildeki zayıf bir ifadenin erek metinde daha güçlü bir şekilde ifade edilmesidir.
14. Açıklama: Asıl dildeki ifadenin diğer dilde anlaşılmasını durumunda ilave kelime ile açıklama yapmaktır.
15. Çift süreç kullanımı: Asıl dilin diğer dile çevrilirken birden fazla strateji ile anlamını sağlamadır.
16. Notlar, eklemeler, açıklamalar: Asıl metnin anlaşılmasını sağlamak için ikinci dile yapılan eklemelerdir.
17. Çıkarma: Kaynak dildeki bir kelimenin ikinci dile aktarılmamasıdır. (Newmark, 2010: 81-93)

Baker da eşdeğerlilik stratejilerini ortaya koyanlardan biridir (Baker, 2011: 23-47). Venuti de bu stratejilerinin birbirleriyle uyum içerisinde olduğunu ifade eder (Venuti, 2004:20-21).

## 2. Çevirilerin eşdeğerlilik ve eşdeğersizlik stratejisi kapsamında karşılaştırılması

Bu bölümde, yazarın asıl metni ve makale yazarının çevirisiyle birlikte Türkçeye yapılan beş çeviri değerlendirilecektir. Çeviriler kitaplarının yayınlanış zamanına göre sıralanmıştır.

1. Necip Mahfûz, el-Liss ve'l Kilâb, Mektebetu Mısır, 1. Baskı, Kahire 1961.
2. Naguib Mahfouz, The Thief and the Dogs, Çev. Trevor Le Gassick-M.M. Badawi, The American University in Cairo Press, 1. Baskı, Kahire 1984.
3. Necip Mahfûz, Hırsız ve Köpekler, Çev. Rahmi Er, Vadi Yayınları, 1. Baskı, Konya 1996.
4. Necip Mahfûz, Hırsız ve Köpekler, Çev. Avi Pardo, Kırmızıkediyayınları, 5. Baskı, İstanbul 2013. (Ara dil Avrupa İngilizcesinden Çeviri)
5. Makale yazarı Ercan Baran'ın kendi çevirisi
6. Google çevirisi

Roman hacimli olduğundan çeviriler çeviri stratejileri kapsamında önemli görülen onbir cümle seçilerek çeviri karşılaştırmaları yapılmıştır.

## 3. Çeviri karşılaştırma örnekleri

**Tablo 1**

Mektebetu Mısır	الص و الكلاب
The American University	"The Thief end Dogs"
Rahmi Er	"Hırsız ve Köpekler"
Avi Pardo	"Hırsız ve Köpekler"
Ercan Baran	"Hırsızla Aynasızlar"
Google	"Hırsız ve Köpekler"

Romanın Türkiye'de "Hırsız ve Köpekler" adıyla yapılan 5. baskısı Avi Pardo'nun yaptığı çeviri ile yayınlanmıştır. Romanın 2. sayfasında kitabın adının "Al-Liss wa-l-kilab" olması çevirinin ara dil olan İngilizce'den yapıldığını göstermektedir. 1. Basımı 1961 yılında yapılan romanın çevirisinde kitabın asıl adı el-Liss ve'l Kilâb'tır.

Avi Pardo ara dil İngilizce'den yaptığı çeviride Trevor Le Gassick-M.M. Badawi'nin Kahire Amerikan Üniversitesine yaptığı çeviriyi esas almıştır. Bu çeviriyi esas alan Avi Pardo romanın adını Rahmi Er gibi "Hırsız ve Köpekler" diye çevirmiştir. Burada Rahmi Er ve Avi Pardo'nun kelimelerin gerçek anlamları ile çeviri yaptığı görülmektedir. Burada Rahmi Er'in "Kilâb" kelimesinin sembol olduğunu bildiği halde böyle bir tercihte bulunduğunu söyleyebiliriz. Ama aynı şeyi Avi Pardo için söyleyemeyiz. Roman okunup bağlamı düşünüldüğünde köpeklerin Mısır polisini temsil ettiği ve sembolik bir kullanım olduğu

ortaya çıkmaktadır. Amerikan filmlerinde ve dünya edebiyatında kötü polisler aynasız denildiğini biliyoruz. Bundan dolayı Ercan Baran köpekleri gerçek anlamıyla değil mecaz anlamıyla çevirmeyi tercih etmiştir. Yani romanın ismini "Hırsız ve Aynasızlar" diye çevirmiştir. Kaynaklar aynı zamanda "aynasız" kelimesinin Ahmet Rasim'in 1898 tarihli Şehir Mektupları kitabında var olduğunu da belirtiyor. 1932 tarihli, Osman Cemal Kaygılı tarafından hazırlanan Argo Lugatı'nda da "aynasız" kelimesinin "polis, taharri memuru" olarak açıklandığı da görülür. Ferit Devellioğlu tarafından 1995'te yayımlanan Türk Argosu isimli inceleme ve sözlük türü eserde, "aynasız" kelimesinin anlamlarından birinin de "polis, jandarma" olarak açıklandığı görülmektedir. Kelimenin kullanımı ve tarihi ile ilgili çeşitli rivayetler bulunsa da, söz konusu iddiada belirtildiği üzere tabir 1970'lerde kullanılmaya başlanmamıştır. 1970 öncesi birçok kaynakta tabirin polisler için kullanıldığını, dolayısıyla kelimenin kullanımının 1970'lerde Renault marka arabanın sağ aynası olmaması rivayetiyle uyuşmadığını görmek de mümkün. Malumatfuruş'un analizinde "aynasız" kelimesinin "polis" anlamında kullanıldığı 1970'lerden önceki kaynaklar arasında şu eserler de yer almaktadır: Celâleddin Ezine'nin 1938 tarihli "Yakub ve Ötekiler: Bir Rüya Oyunu" ve M. Ali Çamlıca'nın 1941 tarihli "İnsan Sarrafı" (Yılmaz, 2021:1).

Çevirmenler burada biçimsel eş değeri ihmal ettiği için kelimenin sembolik yani mecazi anlamı alınmadığından dolayı anlam kaybı oluşmuştur. Biçimsel çevirinin yanlışlığı dinamiksel eşdeğerliliğin sağlanamamasına ve anlam kaybına neden olmuştur.

Çevirmenler eşdeğerlilik stratejilerini ihmal etmiş ve asıl/erek metne sadık kalmamıştır. Ercan Baran ise yerleştirme stratejisi kapsamında köpeklerin sembolik olarak kullanıldığı anlamı yani köpekleri aynasızlar diye çevirmiştir. Ayrıca atıf harfi olan ve'yi "beraberlik va'vı" olarak "hırsızla" şeklinde çevirmeyi tercih etmiştir.

Google çevirisi de kelimenin mecaz anlamını almayıp gerçek anlamıyla çevirdiğinden eşdeğerliliği sağlayamamıştır.

**Tablo 2**

Mektebetu Mısır	مرة أخرى يتنفس نسمة الحرية ، ولكن الجو غبار خائق و حر لا يطاق . و فى انتظاره وجد بدلته الزرقاء و حذاء المطاط ، و سواهما لم يجد فى انتظاره أحدا (ص 7).
The American University	"Once more he breathed the air of freedom. But there was stifling dust in the air, almost unbearable heat, and no one was waiting for him; nothing but his blue suit and gym shoes. (s.13)"
Rahmi Er	"Yeniden özgürlüğün havasını teneffüs ediyor, ama havada boğucu bir toz ve dayanılmaz bir sıcaklık var. Kendisini mavi takım elbisesi ve kauçuk ayakkabısı bekliyordu. Bu ikisi dışında kendisini bekleyen kimsecikler göremedi. (s.29)"
Avi Pardo	"Özgürlük havasını soludu bir kez daha, fakat boğucu bir toz vardı havada, dayanılmaz bir sıcak ve kimse beklemiyordu onu; lacivert takım elbisesi ve spor ayakkabıları sadece. (s.5)"
Ercan Baran	"Kendisini mavi takım elbisesi ve kauçuk ayakkabıları dışında kimse beklemese ve havada boğucu bir toz ve dayanılmaz bir sıcaklık olsa da bir kez daha özgür olmanın tadını çıkarıyordu. (s.7)"
Google	"Yeniden özgür bir nefes alıyor ama hava boğucu bir toz ve dayanılmaz bir sıcaklık. Onu beklerken mavi takım elbisesini ve lastik çizmelerini buldu ve onlardan başka onu bekleyen kimseyi bulamadı."

مرة أخرى يتنفس نسمة الحرية bu cümleyi Trevor Le Gassick-M.M. Badawi "Bir kez daha özgürlük havasını soludu" olarak hedef/erek dile tercüme etmiş. Rahmi Er "Yeniden özgürlüğün havasını teneffüs ediyor" diye çeviri yapmıştır. Bu cümlede Arapça kaynak dilde "مرة أخرى" hedef dil olan İngilizce'ye "Once more"

olarak çevrilmiştir. Avi Pardo bu cümleyi "Özgürlük havasını soludu bir kez daha" diye çevirmiştir. Avi Pardo bu cümlede "مرة أخرى" ibaresini "bir kez daha" olarak çevirmeyi tercih etmiştir. Ercan Baran "مرة أخرى" ibaresini "bir kez daha" olarak çevirmeyi uygun bulmuştur. Google ise "مرة أخرى" ibaresini "yeniden" olarak çevirmiştir. Bu ibare ile ilgili yapılan çevirilerin biçimsel ve anlamsal eşdeğerliliği sağladığını görüyoruz. Baran "مرة أخرى يتنفس نسمة الحرية" bu cümleyi "bir kez daha özgür olmanın tadını çıkarıyordu" diye çevirmeyi tercih etmiştir. "يتنفس" Baran fiilin gerçek anlamı yerine mecaz anlamını kullanmayı tercih etmiştir.

bu cümleyi Trevor Le Gassick-M.M. Badawi İngilizce'ye "Ama havada neredeyse dayanılmaz bir sıcaklık ve boğucu toz vardı." diye çevirmiştir. Genel anlamda bütün çevirmenler "لكن"i "But, ama, fakat, olsa da, fakat" diye çevirmişlerdir. Burada Ercan Baran "لكن"i cümlelerin bağlamını düşünerek "olsa da" diye farklı çevirmiştir. Avi Pardo aynı cümleyi devrik yaparken, Google ise "var" getirmeyerek cümle yapmayı eksik bırakmıştır. Genel anlamda bu cümle çevirisinde bütün çevirmenlerin eşdeğerliliği sağladığını görüyoruz.

bu kaynak cümle erek/hedef dil olan İngilizce'ye "ve kimse onu beklemiyordu; mavi takım elbisesi ve spor ayakkabılarından başka." şeklinde çevrilmiştir. Erek / hedef dil İngilizce'ye güzel bir çeviri yapıldığını ve eşanlamlılığın sağlandığını görüyoruz. Kaynak dildeki "أحدا" sözcüğünün İngilizce'ye "no one" şeklinde tercüme edildiğini görmekteyiz. "سواهما لم يجد" ibaresinin "nothing but" diye çevrildiğini görmekteyiz.

Çeviride Perspektif Kaydırma (Yer Değiştirme) stratejisi kaynak dildeki cümlelerin ve kelimelerin dilbilgisel yapısının değiştirilerek hedef dile farklı bir dilbilgisel tarzda aktarılmasıdır. Yeniden sınıflandırma olarak ta nitelendirilebilir. Dolaylı çevirinin bir türüdür (Yazıcı, 2007:33). Rahmi Er "و" ibaresi olan dolaylı nesneyi "onu bekleyen" diye değil fiil gibi "bekliyordu" diye çevirmiştir. Rahmi Er burada dolaylı tümleç konumundaki ibareyi fiil yani yüklem yapmakla Perspektif Kaydırma (Yer Değiştirme) ve ekleme yapmıştır.

Pardo Almanların genelde şiirde yaptıkları devrik cümle usulünü bu cümle çevirisinde uygulamıştır. Avi Pardo'da Rahmi Er gibi dolaylı tümleci/dolaylı nesneyi Perspektif Kaydırma (Yer Değiştirme) stratejisi yoluyla fiil gibi kullanarak hem devrik hem de yüklem yapmıştır. Pardo "kimse beklemiyordu onu" diye çevirmiştir. Rahmi Er ve Ercan Baran kauçuk ayakkabı diye çevirirken Avi Pardo İngilizce çeviriyi esas alıp spor ayakkabılar diye çevirmiştir. Google çeviri lastik çizmeler olarak çevirmiştir. "بدلته الزرقاء" Mavi takım elbisesini anlamını veren bu ibareyi İngilizce "his blue suit" olarak çevrilmişken, Rahmi Er "Kendisini mavi takım elbisesi" şeklinde çevirmiştir. Avi Pardo "lacivert takım elbisesi" diye çevirerek hem İngilizce hem Arapça'ya muhalif bir çeviri yaparak değiştirme veya çıkarma stratejisini uygulamıştır. Pardo ibaredeki mavi rengi lacivert renge dönüştürmüştür. Pardo asıl dilde olmayan lacivert kelimesini eklemiştir. Pardo bu yolla hedef metindeki bakış açısını değiştirmiş veya yeniden düzenlemiştir. Buna çeviri stratejisinde Değiştirme/ Dönüştürüm diyoruz ki bu strateji burada uygulanmıştır. Pardo burada asıl metinde yani kaynak metinde olmayan bir kelimeyi eklemiş ve anlamı sansürlemiştir. Ercan Baran, Rahmi Er gibi "kendisini mavi takım elbisesi" şeklinde çevirmiştir. Google ise bu ibareyi "mavi takım elbisesini" şeklinde çevirmiştir. Burada google'un Avi Pardo'dan biçimsel ve dinamiksel anlamda daha iyi çeviri yaptığını görmekteyiz.

**Tablo 3**

Mektebetu Mısır	ها هي الدنيا تعود. وها هو باب السجن الأصم بيتعد منطويا على الأسرار اليائسة هذه الطرقات المثقلة بالشمس وهذه السيارات المجنون والعابرون والجالسون والبيوت والدكاكين (ص 7-8).
The American University	"As the prison gate and its unconfessable miseries receded, the world-streets belabored by the sun, careening cars, crowds of people moving or still-returned. (s.13)"
Rahmi Er	"İşte dünya geri dönüyor, hapishanenin sağır kapısı ümitsiz surlarına kapanarak uzaklaşıyordu. Güneşin etkisiyle ağırlaşan bu yollar, çılgınca seyreden arabalar, yoldan geçenler, oturanlar, evler dükkânlar...(s.29)"
Avi Pardo	"Cezaevinin kapısı ve itiraf ötesi sefaleti uzaklaşırken, dünya-güneşin kavurduğu sokaklar, gelip geçen taşıtlar, hareket halinde ya da durgun insan kalabahği- geri geldi.(s.5)"
Ercan Baran	"Hapishanede yaşadıklarını sırlı/ketum hapishane kapısının ardında bırakırken, balık istifi bir trafik, yayalar, oturanlar, evler, dükkânlar güneşin kavurduğu yollar... İşte döndüğü dünya böyle/böylesine bir dünyaydı.(s.7)"
Google	"İşte dünya geri döndü. Ve işte geri dönüp çaresiz surları kucaklayan sağır hapishane kapısı, bu güneş yüklü yollar, bu çılgın arabalar, yoldan geçenler, oturanlar, evler ve dükkânlar."

"ها هي الدنيا تعود" Dünya burada dışı kabul edildiğinden bu kısmı gerçek anlamla çevirirsek "işte o dünya geri dönüyor" diye çevirmemiz gerekir. Hâlbuki burada kastedilen mecaz anlamdır. Bu kısmı anlayabilmek için cümlelerin sıyak ve sibakını bilmemiz gerekir. Romanın başkarakteri Said Mehran hapse girmeden kirli işlerle uğraşan biri ve bu sebepten hapse girmiştir. Mehran hapisten çıktıktan sonrada bu kirli dünyasına geri dönmektedir. Burada yazarın kastettiği anlam mecazidir. Yani yazar Mehran'ın eski suç dünyasına geri döndüğünü söylemek istemektedir. Eğer burada gerçekten coğrafi bir anlamda dünyanın döndüğü söylenmiş olsa bu cümlelerin öncesi ve sonrası da bu coğrafi anlamla birlikte bağlantılı olur yani aynı bağlamda olurdu. "The World returned" şeklinde kaynak dilden ikinci dile "Dünya geri döndü" şeklinde çeviri yapılarak kelimelerin gerçek anlamı verilmiş olup mütercimler Trevor Le Gassick-M.M. Badawi sözcüklerden sıyrılıp gerçek anlamı verememiştir. Rahmi Er "İşte dünya geri dönüyor" diye çevirerek bu kısmı gerçek anlamıyla çevirmeyi tercih etmiştir. Avi Pardo bu kısmı "dünya geri geldi" şeklinde çevirerek gerçek anlamını vermiştir. Avi Pardo bırakın mecazi gerçek anlamını bile yanlış vermiştir. Avi Pardo "işte o dünya geri dönüyor" diye ya da "işte dünya geri dönüyor" şeklinde çevirse gerçek anlamını vermiş olurdu. Avi Pardonun biçimsel eşdeğerliliği sağlayamadığını ve anlamda da eşdeğersizlik stratejisini öncelediğini görmekteyiz.

Ercan Baran "ها هي الدنيا تعود" gerçek anlamda "İşte o dünya geri dönüyor" şeklindeki gerçek anlamlı cümleyi "İşte döndüğü dünya böylesine bir dünyaydı." Şeklinde mecaz anlam vererek çevirmeyi tercih etmiş ve bu kısımda dinamik eşdeğerliliği önceleyerek biçimsel anlamda sözcüklerden sıyrılmayı tercih etmiştir. Başkarakter Said Mehran'ın suç dünyasının içinden gelip hapse girerek, hapisten çıkışında tekrar bu suç dünyasına girmesi daha bir anlamlı gözükmektedir.

Google'ın ise bu pasajı "İşte dünya geri döndü" diye çevirdiğini görmekteyiz. Google çeviri de bu pasajı gerçek anlamıyla çevirmeyi tercih ederek diğer çevirilerle benzeşmektedir. Ama ilginç olan Google çevirinin Avi Pardo'dan daha iyi çeviri yaptığıdır.

"ها هو باب السجن الأصم بيتعد منطويا على الأسرار اليائسة" Kaynak dildeki bu pasajı M.M. Badawi "Hapishane kapısı ve itiraf edilemez sefaletleri uzaklaştıkça" diye ikinci dil olan İngilizceye çevirmiştir. Badawi yine burada mecaz anlam taşıyan cümleyi gerçek manasıyla çevirmeyi tercih etmiştir. Rahmi Er bu kısmı "hapishanenin sağır kapısı ümitsiz surlarına kapanarak uzaklaşıyordu" diye çevirmiştir. Ercan Baran



"Hapishanede yaşadıklarımı ketum hapishane kapısının ardında bırakırken" şeklinde çevirmiştir. Aslında burada kastedilen cansız bir varlık olan hapishane ve kapısının birçok kişiye ve olaya şahitlik etmesine rağmen konuşamamasına vurgudur. Bizde keşke ağzı olsa da konuşsa deriz ya işte tam burası için halk tarafından söylenen bir cümledir. Ercan Baran burada sağır kelimesi yerine ketum kelimesini kullanmayı tercih etmiştir. Avi Pardo "Cezaevinin kapısı ve itiraf ötesi sefaleti uzaklaşırken" diye çevirmiş ne sağır ne de ketum kelimesini kullanmıştır. Yani الأصم kelimesinin karşılığını Avi Pardo vermemiştir. Avi Pardo burada çıkartma stratejisini uygulamış ve anlamı ihlal etmiştir.

Google çeviri ise "Ve işte geri dönüp çaresiz sınırları kucaklayan sağır hapishane kapısı," bu şekilde çeviri yaparak dinamiksel eşdeğerliliği sağlayamamıştır. İlginç olan "sağır" kelimesini Google çevirinin de kullanmasıdır.

"هذه الطرقات المثقلة بالشمس" bu cümleyi Badawi İngilizce'ye "streets belabored by the sun/güneşle yıkanan sokaklar" diye çevirmeyi tercih etmiştir. Hâlbuki yazar "These sun-laden roads/güneş yüklü bu yollar" şeklinde de bir çeviri yapabiliirdi. Aslında burada kastedilen fazla güneş gören yolların kavrulmuşluğudur. Yani gerçek anlam değil yine mecaz anlam söz konusudur. Burada en güzel çeviriyi Avi Pardo yapmıştır denebilir. Ancak Avi Pardo "yollar" kelimesini "sokaklar" diye çevirerek değiştirme stratejisi uygulamıştır. Ercan Baran "güneşin kavurduğu yollar" diye çevirmeyi tercih etmiştir. Google çeviri ise "bu güneş yüklü yollar" diye çevirmeyi tercih etmiştir. Bu kısımda İngilizce çeviri ile Google çevirinin benzeştiğini görmekteyiz.

"هذه السيارات المجنون و العابرون و الجالسون و البيوت و الدكاكين" bu Arapça cümleyi Badawi İngilizce'ye "bakım yapan arabalar, hareket eden veya hareketsiz insan kalabalığı" şeklinde çevirmiştir. Badawi "هذه السيارات المجنون" bu kısmı "careening cars/bakım arabaları" şeklinde çevirmiştir. Rahmi Er bu kısmı "çılginca seyreden arabalar" diye çevirirken, Avi Pardo bu kısmı "gelip geçen taşıtlar" şeklinde çevirmiştir. Ercan Baran bu kısmı mecazi olarak "balık istifi bir trafik" diye çevirmeyi tercih etmiştir. Google çeviri her zamanki gibi gerçek anlamıyla "bu çılgin arabalar" şeklinde çevirmeyi tercih etmiştir. Burada Rahmi Er ve Google çevirisinin benzeştiğini görmekteyiz. "العابرون و الجالسون و البيوت و الدكاكين" bu kısmı Badawi İngilizce'ye "crowds of people moving or still/ hareketli veya hareketsiz insan kalabalığı" diye çevirerek çıkartma stratejisini uygulamıştır. Badawi evler ve dükkânlar kısmını İngilizce'ye çevirmemiştir. Yayalar ve oturanları ise "hareketli veya hareketsiz insan kalabalığı" diye çevirmeyi tercih etmiştir. Rahmi Er "yoldan geçenler, oturanlar, evler dükkânlar..." diye çevirirken, Avi Pardo "hareket halinde ya da durgun insan kalabalığı" şeklinde Badawi gibi çevirmeyi tercih ederek eksiltme yâda çıkartma stratejisi uygulamıştır. Avi Pardo ara dili İngilizce'den yaptığı çeviri ile Badawi'nin yolundan gitmiştir. Ama biraz farklı şekilde ifade etmiştir. Ercan Baran "yayalar, oturanlar, evler, dükkânlar" şeklinde bir çeviri yapmıştır. Burada yoldan geçenler ve yayalar ayrımı dışında Rahmi Er ve Ercan Baran çevirilerinin benzeştiğini görmekteyiz. Google çevirinin "yoldan geçenler, oturanlar, evler ve dükkânlar" şeklinde bir çeviri yaptığını görmekteyiz. Burada Google çevirisinin Rahmi Er çevirisi ile aynı olduğunu görmekteyiz.

**Tablo 4**

Mektebetu Mısır	و لا شفة تفتت عن ابتسامه (ص 8).
The American University	"No one smiled or seemed happy (s.13)"
Rahmi Er	"Gülümseyen hiç bir dudak yok. (s.29)"
Avi Pardo	"Kimse gülümsemiyor, herkes mutsuz görünüyordu. (s.5)"
Ercan Baran	"Onun gülücüğünü özleyen kimse yok. (s.8)"
Google	"Ve gülümsemesinden solacak bir dudak yok."

"و لا شفة تفتت عن ابتسامه" Arapça kaynak dilden olan bu pasaj İngilizce'ye "No one smiled or seemed happy/ Kimse gülümsemedi ya da mutlu görünmüyordu" şeklinde çevrilmiştir. Google çevirinin Rahmi Er çevirisi ile benzeştiğini görüyoruz. Avi Pardo'nun ara dil İngilizce'den "Kimse gülümsemiyor, herkes mutsuz görünüyordu" şeklinde bir çeviri yaptığını ve bu çevirisinin küçük nüanslarla Badawi çevirisine benzediğini görmekteyiz. Ercan Baran "ابتسامه" ibaresini "onun gülücüğünü" şeklinde çevirmiştir. Google çevirinin Rahmi Er çevirisi ile benzeştiğini görüyoruz. Burada biçimsel ve dinamik olarak anlamda kayıplar söz konusudur.

**Tablo 5**

Mektebetu Mısır	نويّة عيش، كيف انقلب الا سمان اسما واحدا؟ أنتما تهملان لهذا اليوم ألف حساب، و قديما ظننتما أن باب السجن لن يفتتح، و لعلمكما تترقبان في حذر، و لن أقع في الفخ، و لكنني سأنقض في الوقت المناسب كالقدر (ص 8).
The American University	"Nabawiyya. İlish. Your two names merge in my mind. For years you will have been thinking about this day, never imagining, all the while, that the Gates would ever actually open. You'll be watching now, but I won't fall into the trap. At the right moment, instead, I will strike like fate. (13)"
Rahmi Er	"Nebeviyye Aliş. Bu iki isim nasılda tek isme dönüşüverdi? Siz ikiniz bugün için binbir hesap yapıyorsunuzdur. Eskiden hapisane kapısının hiç açılmayacağını sanıyordunuz. Belki de dikkatle pusuda bekliyorsunuzdur. Ama ben tuzağa düşmem. Uygun bir zamanda kader gibi saldıracam. (s.29)"
Avi Pardo	"Nebeviyye İliş. Adlarınız birbirlerine karışıyor zihnimde. Yıllardır bugünü düşünüyordunuz mutlaka, cezaevi kapısının gerçekten açılacağını hiç aklınızdan geçirmeden. Arkanızı kollayacaksınız şimdi, ama düşmeyeceğim o tuzağa. Onun yerine, Ecel gibi çarpacağım sizi, doğru zamanda. (s.5)"
Ercan Baran	"Nebeviyye Aliş. Bu iki isim nasılda tek isim oluverdi? Siz ikiniz bugün için binbir hesap yapmışsınızdır. (ikinizin aklından bugün için binbir fikir geçmiştir.) Siz hapisane kapısının hiç açılmayacağını sanıyordunuz./siz hapisaneden hiç çıkmayacağını zannediyordunuz.) belki de kurduğunuz tuzağa düşmemi bekliyorsunuz ama nafi. Ancak ben uygun vakitte eceliniz olacağım. (s.8)"
Google	"Hz. Alaiş, Samman nasıl tek isme dönüştü? Bu gün için bin hesabı ihmal ediyorsun, eski günlerde hapisane kapısının açılmayacağını, dikkatle izliyor olabileceğini, tuzağa düşmeyeceğimi, ama doğru zamanda kıracağımı sandın. Kader."

"عليش" ismini Badawi İngilizce'ye "İlish" diye çevirmişken, Rahmi Er ve Ercan Baran "Aliş" diye çevirmiştir. Google çeviri ise "Hz. Alaiş" diye çevirmiştir.

“كيف انقلب الا سمان اسما واحدا؟” bu kısmı Badawi İngilizce'ye “Your two names merge in my mind/ İki isim birleşiyor aklımda” diye çevirmiştir. Rahmi Er “Bu iki isim nasılda tek isim oluverdi?” diye çevirmişken Avi Pardo “Adlarınız birbirlerine karışıyor zihnimde” diye çevirmiştir. Ercan Baran “Bu iki isim nasılda tek isme dönüşüverdi?” diye çevirmeyi tercih etmiştir. Google çeviri ise “Samman nasıl tek isme dönüştü” diye çevirmiştir. Burada en yanlış çevirinin Google çeviri olduğunu görmekteyiz. Google çevirinin hem biçimsel hem dinamik eşdeğerliliği sağlayamadığını görmekteyiz. Diğer çevirilerin hem biçimsel hem dinamik eşdeğerliliği sağladığını görmekteyiz.

Tablo 6

Mektebetu Mısır	و سناء اذا حطرت فى النفس انجاب عنها الحر و الغبار و البغضاء و الكدر. و سطم الحنان فيها كاتقاء غب المطر (ص 8).
The American University	“And Sana? What about Sana? As the thought of her crossed his mind, the heat and the dust, the hatred and pain all disappeared, leaving only love to glow across a soul as clear as a rain-washed sky. (s.14)”
Rahmi Er	“Sena... Bu kız aklıma düştüğünde, ne sıcak kalıyor, ne toz, ne kin, ne de keder. Ona olan sevgim, yağmur sonrası gibi tertemiz. (s.29)”
Avi Pardo	“Ya Sena? Sena ne olacak? Sena'yı düşünmemle, sıcaklığın ve tozun, nefretin ve acının kaybolması bir oldu, yağmurun yıkadığı gökyüzü kadar berrak bir ruhun üzerinde parlayan sevgi kaldı sadece. (s.5)”
Ercan Baran	“Sena... Bu kız aklıma düştüğünde, ne sıcak kalıyor, ne toz, ne kin, ne de keder. Ona olan sevgim, yağmur sonrası gibi tertemiz. (s.8)”
Google	Ve Sana, eğer ruhtaysa, sıcaklığı, tozu, nefreti ve sıkıntıyı doğuracaktır. Ve şefkat onun içinde yağmurun arınması gibi parladı.”

Kaynak dilde “و سناء” ibaresi İngilizce'ye Badawi tarafından “And Sana? What about Sana?” şeklinde çevrilmiştir. Badawi burada “What about Sana?” kısmını metinde olmadığı halde eklemeye stratejisini kullanarak eklemiştir. Rahmi Er “Sena...” diye çevirirken, Avi Pardo Badawi'nin yanlışını tekrarlayarak “Ya Sena? Sena ne olacak?” şeklinde çevirmeyi tercih etmiştir. Avi Pardo “Sena ne olacak?” kısmını kendisi eklemiştir. Avi Pardo da burada eklemeye stratejisini kullanmıştır. Ercan Baran “Sena...” şeklinde çevirmişken Google çeviri “Ve Sana” şeklinde çevirmiştir.

Badawi'nin İngilizce cümlelerini “Ve Sena? Sena ne olacak? Onun düşüncesi aklından geçerken, sıcaklık ve toz, nefret ve acı tamamen ortadan kayboldu, geriye sadece yağmurla yıkanmış bir gökyüzü kadar berrak bir ruhta parıldayan aşk kaldı.” şeklinde tercüme edebiliriz. Badawi'nin Arapça cümleleri değiştirdiğini görüyoruz. Badawi biçimsel ve dinamik eşdeğerliliği de ihmal etmiştir. Avi Pardo Badawi cümleleri değiştirdiği gibi eklemeler de yapmıştır. Avi Pardo'nun bu yanlışını yapmasına sebep Badawi'dir.

Google çeviri “و سناء اذا حطرت فى النفس انجاب عنها الحر و الغبار و البغضاء و الكدر. و سطم الحنان فيها كاتقاء غب المطر” Arapça bu cümleyi çevirirken “Ve Sana, eğer ruhtaysa, sıcaklığı, tozu, nefreti ve sıkıntıyı doğuracaktır. Ve şefkat onun içinde yağmurun arınması gibi parladı.” bu şekilde çevirirken Badawi'nin İngilizce “Ve Sana? Sena ne olacak?”

Onun düşüncesi aklından geçerken, sıcaklık ve toz, nefret ve acı tamamen ortadan kayboldu, geriye sadece yağmurla yıkanmış bir gökyüzü kadar berrak bir ruhta parıldayan aşk kaldı.” olarak çevirdiği

görülmektedir. Dolayısıyla Arapça ve İngilizce Google çevirilerinde de farklılıklar olduğu görülmektedir.

Rahmi Er'in bu noktada hem biçimsel hem dinamiksel eşdeğerliği önelediği görülmektedir.

**Tablo 7**

Mektebetu Mısır	و اجتاز وسط الميدان متجها نحو سكة الامام. و مضى فيها يقترب من البيت ذى الأدوار الثلاثة فى نهايتها و على مفرق عتقتين جانبيتين يتفرع اليهما الطريق الأول (ص 10).
The American University	"He crossed the middle of the square, entered Imam Way, and walked along it until he came close to the three-story house at the end, where two little streets joined the main road. (s.15,16)"
Rahmi Er	"Meydanın ortasından geçerek Siketu'l-İmâm Sokağına yöneldi. İlerleyerek sokağın sonundaki ilk caddeye çıkan iki ara sokağın ayrıldığı noktada bulunan üç katlı eve yaklaştı.(s.31)"
Avi Pardo	"Meydanı kat etti, İmam Yolu'na sapıp sonundaki üç katlı binaya varıncaya dek yürüdü; iki küçük sokağın ana caddeyle birleştiği köşe. (s.7)"
Ercan Baran	"Meydanın ortasından geçerek Sikketu'l-İmâm Sokağına yöneldi. İlerleyerek sokağın sonundaki ilk caddeye çıkan iki ara sokağın ayrıldığı noktada bulunan üç katlı eve yaklaştı.(s.10)"
Google	"Ve meydanın ortasından geçerek ön tirabzana doğru yöneldi. Orada ilerledi, sonundaki üç katlı eve ve ilk yolun ayrıldığı iki yan yarığın kesiştiği yere yaklaştı."

"متجها نحو سكة الامام" kaynak dildeki bu ibareyi İngilizce'ye Badawi "entered Imam Way" şeklinde tercüme etmiştir. Rahmi Er "Siketu'l-İmâm Sokağına" diye kaynak dilden ikinci dile yani erek/hedef dile çevirirken, Avi Pardo bu kısmı "İmam Yolu'na" diye çevirmiştir. Ercan Baran "Sikketu'l-İmâm Sokağına" diye çevirmeyi tercih etmiştir. Google çeviri bu kısmı atlayarak çevirmemiştir. "البيت ذى الأدوار الثلاثة" bu kısmı Badawi "the three-story house/üç katlı ev" diye çevirirken Avi Pardo "üç katlı bina" şeklinde çevirmiştir. Ercan Baran da "üç katlı ev" diye çevirmeyi tercih etmiştir. Google çeviri de "üç katlı ev" diye doğru çevirmiştir. Bu çeviriler içerisinde en hatalı çeviri Avi Pardo'nun çevirisidir. Çünkü evi bina diye çevirmiştir.

**Tablo 8**

Mektebetu Mısır	و جاءه صوت من وراء يقول : - سعيد مهرا! .. ألف نهار أبيض .. (ص 10).
The American University	"Said Mahran!" said a voice behind him. "How marvelous!" (s.31)
Rahmi Er	"Said Mehran diye bir ses geldi. "Binlerce geçmiş olsun". (s.31)"
Avi Pardo	"Said Mahran!" diye seslendi biri ardından. "Seni görmek ne güzel!" . (s.7)
Ercan Baran	"Arkasından Said Mehran diye bir ses geldi. "Binlerce geçmiş olsun". (s.10)"
Google	"Ve ona arkadan bir ses geldi: - Saeed Mahran! ...bin beyaz gün."

"و جاءه صوت من وراء يقول : - سعيد مهرا! .. ألف نهار أبيض" Arapça bu kaynak cümleyi Badawi İngilizce'ye "Dedi Mahran!" dedi arkasından bir ses. "Ne kadar harika!" burada Badawi "Binlerce geçmiş olsun" kısmını "Ne kadar harika" diye çevirmiş dolayısıyla hem ekleme hem çıkartma stratejisini uygulamıştır. Yalnız Badawi "وراء" bu kelimenin karşılığı olan "behind" kelimesini doğru vermiştir. Rahmi Er bu

cümlelerin sadece arkadan kelimesini çevirmeyerek çıkartma stratejisi uygulamıştır. Avi Pardo da Badawi gibi bu kısmı "Seni görmek ne güzel!" diye yanlış çevirmiştir. Avi Pardo da burada çıkartma stratejisi uygulayarak kendinden eklemeye yaparak hem biçimsel hem dinamiksel/devingen stratejiyi uygulamamıştır. Yani Avi Pardo burada eşdeğerliliği sağlayamamıştır.

Tablo 9

Mektebetu Mısır	-أشكرك يا معلم بياضة .. (ص 10).
The American University	"I thank you, Mr.Bayaza." (s.16)
Rahmi Er	"Teşekkür ederim Beyaza Usta" (s.31)
Avi Pardo	"Teşekkür ederim Bayaza Bey". (s.7)
Ercan Baran	"Teşekkür ederim ey Beyaza Kardeş" (s.10)
Google	"Teşekkür ederim öğretmenim."

"أشكرك يا معلم بياضة" kaynak cümledeki bu cümleyi Badawi "I thank you, Mr.Bayaza /Teşekkür ederim Bay Bayaza" şeklinde çevirmiştir. Mısır Arapçasında "معلم" usta olarak geçerken (Suçin,2013:72) Suriye Arapçasında bu kelime "kardeş, Kars deyişiyile "babacan" Malatya deyişiyile "hısım/ölem", gençlerin deyişiyile kanki" olarak ifade edilebilir. Bu kelimeyi Badawi "bay" diye çevirerek çıkartma stratejisi uygulamıştır. Rahmi Er bu kelimeyi Mısır Arapçasındaki anlamıyla "usta" olarak çevirmeyi tercih etmiştir. Avi Pardo'da Badawi gibi bu kelimeyi "bey" olarak çevirmeyi tercih etmiştir. Ercan Baran bu kelimeyi "معلم" kardeş diye çevirirken ey anlamına gelen "يا" yı da çevirmiştir. Google ise bu kelimenin asıl anlamı olan öğretmen olarak çevirmiştir.

Tablo 10

Mektebetu Mısır	ينتعل حذاء حكوميا فعرف سعيد فيه المخير حسب الله. و سرعان ما تظاهر بالدهش و قال منفعلًا: - ماذا دعا الى اطلاقك و ما جئت الا للتفاهم؟ فمضى نحوه مسرعا و تحسسه مفتشا عما يريب في صدره أو جيوبه، فعل ذلك بمهارة و خفة و درية و هو يقول: - اسكت يا بن الثعلب، ماذا تريد؟ (ص 12).
The American University	"Said recognized Hasaballa, the detective, and pretended to be surprised. "Don't get excited. I have come only to reach an amicable settlement," he said with feeling. The detective came up and patted him all over, searching with practised speed and skill."Shut up, you cunning bastard. What did you say you wanted?". (s.17)"
Rahmi Er	"Said onun sivil polis Haseballah olduğunu hemen anladı ve bir anda paniğe kapılıp tepki göstererek dedi ki: "Seni endişelendirecek ne oldu ki? Ben sadece anlaşmaya geldim." Adam hızla ona doğru ilerleyip, içindeki veya ceplerindeki şüphe çeken şeyleri açığa çıkartmak için yokladı. Bu işi, "Sus bakalım kurnaz adam, ne istiyorsun sen?" diyerek ustalıkla çaktırmadan, tecrübesini konuşarak yaptı.(s.33)"
Avi Pardo	"Said, Komiser Hasaballah'ı hemen tanıdı ve şaşırması gibi yaptı... Heyecanlanma. Buraya sadece arkadaşça bir uzlaşmaya varmak için geldim, dedi duygulu bir sesle. Komiser yanına gelip çalıışılmış bir çabukluk ve beceriyle üzerini aradı. "Kapa çeneni, kurnaz orospu çocuğu seni. Ne için geldim dedin?" (s.8)"
Ercan Baran	"Said giydiği resmi ayakkabılardan onun sivil polis Haseballah olduğunu anlar anlamaz bir anda paniğe kapılıp heyecanlanarak dedi ki: Endişelenmene (endişensiz) gerek yok ben sadece anlaşmaya geldim." sivil polis Haseballah hızla ona doğru ilerleyip, Sus bakalım tilki yamağı, ne istiyorsun sen diyerek, mesleğinin kendisine verdiği tecrübeyle üzerinde ne var ne yok aradı. (s.12)"

Google	"Devlet ayakkabısı giyiyor ve Saeed, Tanrı'ya göre muhbiri tanıyordu. Hemen şaşırmış gibi yaptı ve heyecanla şöyle dedi: Endişelenmene ne sebep oldu ve ben sadece bir anlamaya vardım? Bunun üzerine aceleyle ona doğru koştu ve onu hissetti, göğsünde veya ceplerinde şüpheli olanı kontrol etti. Bunu beceri, çeviklik ve eğitimle yaptı ve dedi ki: - Sus tilki oğlu, ne istiyorsun?"
--------	--

Badawi'nin İngilizce çevirisini "/Said, dedektif Hasaballa'yı tanıdı ve şaşırmış gibi yaptı. "Heyecanlanma. Sadece dostane bir anlamaya varmak için geldim" dedi duygulu bir şekilde. Dedektif geldi ve pratik bir hız ve beceriyle her yerini okşadı." Kapa çeneni, seni kurnaz piç. Ne istediğini söyledin?" şeklinde çevirebiliriz.

"حذاء حكوميا" devlet ayakkabısı olarak çevrilecek bu ifade Badawi'nin İngilizce çevirisinde yer almadığı gibi Rahmi Er ve Avi Pardo'nun çevirisinde de yer almamaktadır. Ercan Baran bu kısmı "resmi ayakkabı" olarak çevirirken, Google çeviri ise "Devlet ayakkabısı" diye çevirmiştir.

؟ ماذا تريد؟ bu cümleyi "Kapa çeneni, seni tilki oğlu, ne istiyorsun?" diye çevrilirken, Rahmi Er ""Sus bakalım kurnaz adam, ne istiyorsun sen?" diyerek" çevirmiştir. Avi Pardo bu kısmı ". "Kapa çeneni, kurnaz orospu çocuğu seni. Ne için geldim dedin?" diye çevirerek ekleme stratejisi kapsamında ekleme yapmış ve anlama müdahale ederek eşdeğerliliği ihlal etmiştir. Ercan Baran bu kısmı "Sus bakalım tilki yamağı, ne istiyorsun sen diyerek" çevirmiştir. Google çeviri ise bu kısmı "Sus tilki oğlu, ne istiyorsun?" diyerek çevirmiştir.

Burada Avi Pardo aşırı anlam yükleyerek kendinden ekleme yaparak eşdeğersizliği önlemiştir.

**Tablo 11**

Mektebetu Mısır	جنت للتفاهم على مستقبل ابنتي.. - أنت تعرف التفاهم! -نعم، من أجل ابنتي .. -عندك المحكمة .. سألجا اليها عند اليأس! و صاح عليش من أعلى: (ص 13).
The American University	"I've come to reach an understanding about the future of my daughter. "As if you knew what understanding meant!" "I do indeed, for my daughter's sake." "You can always go to court." Ilish shouted from above, (s.18)"
Rahmi Er	"Ben kızımın geleceği konusunda anlamak için geldim. "Sen anlaşma nedir biliyorsun demek!" "Evet, kızım için." "Mahkeme ne güne duruyor?" "Bir sonuç alamazsam, mahkemeye o zaman başvuracağım." Aliş yukarıdan bağırarak: (s.33)"
Avi Pardo	"Kızımın geleceğine dair bir uzlaşmaya varmak için." "Uzlaşmanın anlamını bilirmişsin gibi!" "Kızımın iyiliği söz konusuysa çok iyi bilirim." "Her zaman mahkemeye başvurabilirsin?" İliş seslendi pencereden: (s.8,9)"
Ercan Baran	"Ben kızımın geleceği hakkında anlamak için geldim. "Sen anlaşmadan anlıyorsun demek!"

	<p>"Evet, kızım için."          "Mahkeme yolun açık."          "Bir sonuç alamazsam, mahkemeye o zaman başvuracağım."          Alish yukarıdan bağırdı. (s.13)"</p>
Google	<p>"Kızımın geleceğini anlamaya başladım.          - Anlamayı biliyorsun!          Evet, kızım için.          Mahkemeniz var.          Çaresiz kaldığımda ona döneceğim!          Ve ona yukarıdan bağırdı:"</p>

"جئت للتفاهم على مستقبل ابنتي." Badawi bu kaynak cümleyi İngilizce'ye "Kızımın geleceği için anlaşıcağımızı düşünüyorum." bu şekilde tercüme etmiştir. Rahmi Er "Ben kızımın geleceği konusunda anlaşmak için geldim." Bu cümlede fiil kullanırken Avi Pardo bu cümlede fiil kullanmayıp masdar kullanmıştır. Avi Pardo جئت fiilinin yerine mastar kullanarak Perspektif Kaydırma (Yer Değiştirme) ve ekleme yapmıştır. Ercan Baran "Ben kızımın geleceği hakkında anlaşmak için geldim" şeklinde çevirmeyi tercih ederek cümledeki fiili vurgulamıştır. Google çeviri ise "Kızımın geleceğini anlamaya başladım." Fiil kullanmış ama anlamsız bir çeviri yapmıştır.

İkinci kısımda "Badawi "As if you knew what understanding meant /Sanki anlamamanın ne anlama geldiğini biliyormuşsun gibi" diye çevirirken, Rahmi Er bu kısmı "Sen anlaşma nedir biliyorsun demek!" diye çevirmiştir. Rahmi Er dinamiksel anlamda eşdeğerliliği daha güzel sağlamıştır. Avi Pardo devrik cümleleri seviyor olsa gerek bu cümleyi de "Uzlaşmanın anlamını bilirmişsin gibi" şeklinde devrik olarak çevirmeyi tercih etmiştir. Ercan Baran bu cümleyi "Sen anlaşmadan anlıyorsun demek!" şeklinde çevirmiştir. Google çeviri ise bu cümleyi "Anlamayı biliyorsun" şeklinde hem biçimsel hem de dinamiksel anlamda yanlış çevirmiş ve cümlede eşdeğerliliği sağlayamamıştır.

"نعم، من أجل ابنتي" bu kısmı Badawi "Gerçekten kızımın iyiliği için yapıyorum" şeklinde çevirerek, Evet kısmını yazmamıştır. Yani Badawi bu cümlede çıkartma stratejisini uygulamıştır. Rahmi Er, Ercan Baran ve Google çeviri "Evet, kızım için" şeklinde çevirerek hem biçimsel hem dinamiksel eşdeğerliliği sağlamışlardır.

"عندك المحكمة" Arapça bu cümleyi Badawi kaynak dilden erek/hedef/ikinci dile "You can always go to court/ her zaman mahkemeye gidebilirsin" şeklinde çevirmiştir. Badawi burada Arapça kaynak cümlede olmayan "always" kelimesini ekleyerek ekleme stratejisini uygulamıştır. Avi Pardo da Badawi gibi çeviri yaparak her zaman ifadesini çeviriye ekleyerek "Her zaman mahkemeye başvurabilirsin" bu şekilde çevirmiştir. Yani Avi Pardo da "Her zaman" kısmını cümleye ilave ederek ekleme stratejisini uygulamıştır. Rahmi Er "Mahkeme ne güne duruyor" diye çevirirken, Google çeviri "Mahkemeniz var" şeklinde çevirmiştir. Ercan Baran ise "Mahkeme yolun açık" şeklinde çevirmeyi tercih etmiştir.

"سألجأ اليها عند اليأس" bu cümleyi Badawi bu cümleyi çevirmeyerek çıkartma stratejisini uygulamıştır. Badawi bu cümleyi çevirmeyerek hem biçimsel hem dinamiksel/devingen eşdeğerliliği ihlal etmiştir. Avi Pardo'da ara dil İngilizce'den çeviri yaptığı için ara dilde olmayan bu cümleyi Türkçe'ye çevirememiştir. Rahmi Er ve Ercan Baran bu cümleyi "Bir sonuç alamazsam, mahkemeye o zaman başvuracağım" şeklinde çevirmeyi tercih etmişlerdir. Bu noktada Rahmi Er ve Ercan Baran eşdeğerliliği bu cümlede sağlamışlardır. Google çeviri bu cümleyi "Çaresiz kaldığımda ona döneceğim!" şeklinde çevirmiştir.

Aslında Google güzel çeviri yapmıştır ama eksiktir. Google “Çaresiz kaldığımda mahkemeye gideceğim!” şeklinde bir çeviri yapsa daha güzel olabilirdi.

“و صاح عlish من أعلى” son cümleyi Badawi “Ilish shouted from above/ Ilish yukarıdan bağırdı” bu şekilde çevirmiştir. Badawi “Aliş” ismini Ilish diye çevirmeyi tercih etmiştir. Rahmi Er bu cümleyi “Aliş yukarıdan bağırarak” şeklinde tercih ederek fiili zarf fiile çevirmiştir. Rahmi Er صاح fiilinin yerine bağ fiil/ulaç kullanarak Perspektif Kaydırma (Yer Değiştirme) ve ekleme yapmıştır. Ercan Baran “Aliş yukarıdan bağırdı.” şeklinde çeviri yapmıştır. Google çeviri ise “Ve ona yukarıdan bağırdı” şeklinde çevirmiştir. Çevirilerin geneline baktığımızda Badawi ve Avi Pardo’nun çıkartma stratejisini uygulayarak eşdeğerliliği ötelediklerini görmekteyiz. Google çeviri ise istenen başarılı çeviriyi yapamamış ve eşdeğerliliği sağlayamamıştır. Rahmi Er ve Ercan Baran’ın ise istenen biçimsel ve dinamiksel eşdeğerliliği sağladığını söyleyebiliriz.

## Sonuç

Çevirinin akıcı olması eşdeğersizlik stratejisini çeviri metninde az olmasına ve eşdeğerlilik stratejisinin öne çıkmasına bağlıdır. Bu birazda yazarın iki dile hâkim olmasıyla da alakalı bir durumdur. Çeviri yapanların piyasa iştahı ve para hırsından dolayı her çeviriyi yapmaları okuyucunun da metinden alacağı estetik zevki ve hazzı yok etmektedir. Okuyucu estetik olmayan bu metinlerle yazarı yanlış tanıyıp yorumlamakta ve burada Herodot’un dediği gibi çevirmenlerin hainliği bir nebze ortaya çıkmaktadır. Burada önemli olanın çeviri yapılırken asıl dil ve kaynak dilin iyi bilinmesi ve çeviri yapılan alana hâkimiyettir. Bu şekilde çeviri stratejilerinden olan eşdeğersizlik ortadan kaldırılabilir. Burada incelediğimiz cümlelerden çıkan sonuç Avi Pardo’nun asıl dil olan kaynak dili yani Arapça’yı bilmediği için yanlış çeviriler yaptığıdır. Necib Mahfûz’un “el-Liss ve'l Kilâb (Hırsızla Aynasızlar)” romanı sembolik romanlardan biridir. Sembolik romanların çevirisini yapmak diğer çevirilerden daha da zordur. Asıl sorun kaynak dilden hedef dile yapılan çevirilerde zorluk ortadayken insanların piyasa merakı hırsı yüzünden okunmayan ve okunsa da estetiksel zevk vermeyen absürt metinlerin ortaya çıkmasıdır. Avi Pardo çevirisini ara dil olan İngilizceden yaptığı için roman içerisinde birçok yanlışlıklar barındırmakta olup buda çeviride biçimsel ve dinamiksel eşdeğerliliği bozmaktadır. Kısaca Avi Pardo çeviri stratejilerinden olan eşdeğersizlik stratejisini ön plana çıkarmıştır. Badawi’nin kaynak dil Arapça’dan İngilizce’ye yaptığı çevirilerde de sıkıntılar yaşandığını bazı yerlerde biçimsel ve dinamiksel eşdeğerliliği sağlayamadığını görmekteyiz. Rahmi Er’in “Kilâb” kelimesinin sembolik anlamını bilmesine rağmen çeviride gerçek anlamını alıp böyle bir tercihte bulunmaktadır. Rahmi Er ve Ercan Baran’ın yaptığı çevirilerde büyük ölçüde eşdeğerliliğin sağlandığını görmekteyiz. Google çevirisinin ise biçimsel ve dinamiksel anlamda kimi noktalarda Avi Pardo’dan daha iyi çeviri yaptığını görmekteyiz. Ama Avi Pardo da ara dilden bu çeviriyi yaptığı için yaptığı yanlışlıklar mazur görülebilmelidir. Zira Arapça çevirmenlerin sayısının yetersiz olduğu bir ortamda bu çevirilerin yapılmış olması bile saygıyı hak etmektedir. Bu noktada Avi Pardo’nun yanlışlarında mazur görülmelidir.

## Kaynakça

- 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. (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



- Baran, E. (2022). Suçın, Mehmet Hakkı (2012). Dünden Bugüne Arapça'ya Çevirinin Serüveni. Ankara: Kurgan Edebiyat. . RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi , (27) , 950-953. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/rumelide/issue/69505/1107005>
- Civelek, Y. & Baran, E. (2020). Necip Mahfuz'un "Esir Üniforması"nın Türkçe Çevirileri Üzerine (Çeviri Stratejileri ve Çeviri Eşdeğerliliği Açısından İnceleme) . Nüsha, 20 (51) , 215-246. DOI: 10.32330/nusha.732698
- Göktürk, A. (2016) Çeviri: Dillerin Dili (12. bs.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Mahfouz, N. (1984). The Thief and the Dogs. Çev. M.M. Badawi, Trevor Le Gassick. Cairo: The American University in Cairo Press.
- Mahfûz, N. (1961). el-Liss ve'l Kilâb. Kahire: Dâru Mısır Littibâ'a
- Mahfûz, N. (1996). Hırsız ve Köpekler. Çev. Rahmi Er. Konya: Vadi Yayınları
- Mahfûz, N. (2013). Hırsız ve Köpekler. Çev. Avi Pardo. İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınları
- Matiu, O. (2008) Translating Poetry . Contemporary Theories and Hypotheses. Professional Communication and Translation Studies. 127-134
- Newmark, P. (1988). A textbook of translation. New York - London: Shanghai Foreign Language education Press.
- Snell-H. M. (2006). The turns of translation studies: new paradigms or shifting viewpoints? Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins Pub.
- Suçın, M. H. (2012). Dünden Bugüne Arapça'ya Çevirinin Serüveni. Ankara: Kurgan Edebiyat Yayınları
- Suçın, M. H. (2013). Öteki dilde var olmak: Arapça çeviride eşdeğerlik (2. bs.). İstanbul: Say Yayınları.
- Şevik, Şimşek; Şimşek Fatih (2021): Kuramdan Uygulamaya Çeviri Eğitimi. 1 Baskı. İstanbul: Çizgi Yayınları
- Venuti, L. (2004). The translator's invisibility: a history of translation, London and New York.
- Yıldız, M. (2017) "Türkiye'de Necip Mahfûz literatürüne genel bir bakış", Uluslararası Ortadoğu Kongresi (Dil, Tarih ve Edebiyat), Bildiriler Kitabı II. Cilt 78-87, Ankara.
- Yücel, Faruk (2020): Çevirinin Tarihi. 2. Baskı. İstanbul: Çeviribilim Yayınları
- Yılmaz, C. (2021) "Polislere "Aynasız" Denilmesinin Nedenine Yönelik İddia Doğru mu? "  
<https://www.dogrulukpayi.com/dogruluk-kontrolu/polislere-aynasiz-denilmesinin-nedenine-yonelik-iddia> Erişim Tarihi: 20.10.2022

**المخطوط العربي الإسلامي في غينيا سبل الحفاظ عليه ووسائل نشره****İbrahim MANSARİ<sup>1</sup>****Abdul Samed YAKUB<sup>2</sup>**

**APA:** Mansari, İ. & Yakub, A. S. (2023). *المخطوط العربي الإسلامي في غينيا سبل الحفاظ عليه ووسائل نشره*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 1102-1114. DOI: 10.29000/rumelide.1317591.

**الملخص**

تعد دراسة المخطوط العربي الإسلامي في غرب إفريقيا محطة إهمال لدى الباحثين إلا في حالات قليلة في مالي ونيجيريا والنيجر وغانا والسنغال، وعلى الرغم مما قام به علماء غينيا من التدوين بالحرف العربي في كل العصور وفي كل الأمصار فإننا لا نكاد نجد دراسات جادة غيّبت بهذا التراث القيم جمعا ودراسة. ولقد ترك علماء الغرب الإفريقي تراثا فكريا وإنتاجا حضاريا ثريا جدا باللغة العربية من حيث العدد والتنوع في المواضيع والفنون التي طرقتها، وللأسف لم تحظ هذه الانتاجات العلمية بالعناية التي تستحقها من حيث وسائل الحفظ والرقمنة وطرق النشر. رغم أهميتها العلمية وتميزها الثقافي وخصائصها الإسلامي كمصادر ضرورية في الدراسات الحضارية والتاريخية للمنطقة. جاء البحث في مقدمة وخاتمة تتوسطهما خمسة مباحث أساسية تتراوح بين الحديث عن الانتاجات العلمية لعلماء غرب أفريقيا وصف واقع هذه الانتاجات (المخطوطات) في غينيا كنموذج، مع تقديم حلول واقتراحات حول سبل الحفاظ عليها والعناية بها ثم إخراج إلى النور الكلمات المفتاحية: المخطوط العربي الإسلامي، غينيا، العناية بالمخطوط، نشر المخطوط.

**63. Gine'deki Arapça İslami el yazmalarını koruma ve yayma yolları****Öz**

Batı Afrika'daki İslami Arapça el yazmalarının incelenmesi, Mali, Nijerya, Nijer, Gana ve Senegal'deki birkaç durum dışında, araştırmacılar tarafından ihmal edilen bir konudur. Gineli bilginlerin İslam kültürünün pek çok yönüyle Arap dilinde ortaya koydukları muazzam entelektüel çalışmalara rağmen, derleme ve analiz açısından bu değerli mirasla ilgili ciddi çalışmalara neredeyse hiç rastlamıyoruz. Batı Afrikalı bilginler, ele aldıkları konu ve sanatların sayısı ve çeşitliliği bakımından Arap dilinde çok zengin bir entelektüel ve kültürel miras bırakmışlardır. Ne yazık ki bu ilmî eserler (yazmalar) koruma, dijitalleştirme ve yayımlama konularında hak ettikleri ilgiyi görmemiştir. Bilimsel önemlerine, kültürel farklılıklarına, İslami özelliklerine sahip olup Batı Afrika'nın kültürel ve tarihi araştırmalarında temel kaynaklar olarak teşekkül etmelerine rağmen istenilen düzeyde çalışma yapılmamıştır. Araştırma, Batı Afrikalı bilim adamlarının bilimsel çalışmalarını analiz eden ve bu eserlerin (el yazmaları) Gine'deki gerçekliğini ve durumunu tanımlayan bir giriş ve beş ana bölümden oluşmaktadır. Bölümlerde ayrıca el yazmalarının Gine'de muhafaza edilmesi ve yayınlanmasına ilişkin çözümler ve öneriler sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** İslami Arapça el yazması, Gine, el yazmalarının muhafaza edilmesi, el yazmalarının yayınlanması.

<sup>1</sup> Dr., Bağımsız araştırmacı, (Guinea), ibramansaren@gmail.com, ORCID ID: 0009-0006-9806-5946 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.05.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1317591]

<sup>2</sup> Öğr. Gör. Bursa Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Arap dili ve Belagatı (Bursa, Türkiye), abdulsamed@uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4557-086X

## Islamic Arabic manuscript in Guinea ways of preservation and publishing

### Abstract

The study of Islamic Arabic manuscripts in West Africa is a matter of neglect by researchers, except in a few cases in Mali, Nigeria, Niger, Ghana and Senegal. Despite the enormous intellectual works that the Guinean scholars have presented in so many aspects of the Islamic culture in the Arabic language, we can hardly find serious studies concerned with this valuable heritage with regards to collection and analysis. West African scholars have left a very rich intellectual and cultural heritage in the Arabic language in terms of the number and diversity of topics and arts that they discussed. Unfortunately, these scholarly works (manuscripts) have not received the attention they deserve in terms of preservation, digitalization and publishing. Despite their scientific importance, cultural distinction, Islamic characteristics and they serving as essential sources in the cultural and historical studies of West Africa. The research consisted of an introduction and a conclusion, mediated by five main chapters, which analyzed the scholarly works of West African scholars and described the reality and state of those works (manuscripts) in Guinea as a case study. The chapters also presented solutions and suggestions on ways to preserve and publish manuscripts in Guinea.

**Keywords:** Islamic Arabic manuscript, Guinea, preserving manuscripts, publishing manuscripts.

مقدمة

تعرف دراسة المخطوط العربي الإسلامي في غرب إفريقيا إهمالا من لدن الباحثين إلا في حالات استثنائية في مالي ونيجيريا والنيجر وغانا والسنغال. وعلى الرغم مما قام به علماء السودان الغربي من التدوين بالحرف العربي في كل العصور والأمصار، إلا أن غينيا لم تحظ في هذا الحقل المعرفي، حسب علمنا، بأي مشروع ذي بال غير ننفذ محاولات الأخ الباحث الدكتور محمد سمب باه<sup>3</sup>. ولقد خلف علماءنا في السودان الغربي تراثا فكريا وإنتاجا حضاريا ثريا يستحق الإشادة وتعريف العالم به؛ إذ يحتوي على كم كبير من إنتاجات علمية تتميز بمسحة ثقافية أفريقية إسلامية، الأمر الذي يكسبها صفة المصدر الضروري في الدراسات الحضارية والتاريخية للمنطقة، ومع كل هذا، لم يظفر هذا التراث في دوله بالاهتمام والعناية المطلوبة، سواء تعلق الأمر بوسائل الحفظ أو طرق النشر.

وبسبب هذا الوضع المرحج، ظلت تلك المخطوطات في دول جنوب الصحراء معرضة للتلف والضياع في صناديق من مكتبات خاصة عند أصحابها، إذ لا توجد عناية مشكورة إلا المجهودات التي قامت بها "مؤسسة الفرقان" في فهرسة مخطوطات معهد أحمد باب في تمبكتو مالي. وما قام به مركز "إرش" في نيامي عاصمة النيجر، وأعمال جامعة غانا في معهدها الذي أسسته لصيانة ودراسة المخطوطات، ومحاولات "مركز ايفان" بديكار عاصمة السنغال، وما أكثر تلك المخطوطات العربية الإسلامية المهملة في المنطقة!

سيتم تناول هذا الموضوع حسب الخطة التالية:

1. تعريف موجز بجمهورية غينيا
2. المخطوطات الإسلامية في غينيا بين الزمان والمكان
3. واقع المخطوطات الإسلامية في غينيا
4. سبل ودواعي حفظ المخطوطات الإسلامية في غينيا
5. وسائل صيانة المخطوطات في غينيا

لعل سبب طرح مثل هذا الموضوع يرجع إلى شيء رئيسي واحد، هو أننا أدركنا بعد دراسات وبحوث أجريناها في المجال أن الدول الواقعة في السودان الغربي تنتظوي على تراث علمي تُحسد عليه، جاد به علماءها باللغة العربية في مجالات علمية كثيرة. فمن هذا

3 باحث مهتم بقضايا المخطوط الفوتوي.

المنطلق رأينا أن نسهم في إثراء الأطروحة بما وصلنا إليه من مادة علمية واقتراحات وتجارب نرجوا بها وجه الله، كما أننا نأمل بها لفت أنظار الباحثين إلى الاهتمام بهذا التراث وسد ثغرة صغيرة ضمن الثغرات الكثيرة في موضوع الدراسة. والله من وراء القصد.

## 1-التعريف بجمهورية غينيا

تقع غينيا على الساحل الغربي في إفريقيا، على شكل مستطيل بين دائرتين عرض 1230753 شمالاً، وبين خطي طول 1598 شرقاً، فوق مساحة تقدر بحوالي 245857 كيلو متر مربع، ويمتد ساحلها على المحيط الأطلسي بنحو 274 كم، ولها حدود مع كل من كوت ديفوار، ومالي، سيراليون، والسنگال، وليبيريا، وغينيا بساو<sup>(4)</sup>.

## 2-المخطوط الإسلامي في غينيا

### المخطوط العربي الإسلامي في غينيا-2-1

ازدهر التأليف والتصنيف في كل الممالك الإسلامية التي قامت بغرب أفريقيا، "وقد أشارت مصادر تاريخية إلى وجود معلمين إلى جانب الملوك المحليين... وينشؤون فيها مدارس لتحفيظ القرآن الكريم وتدریس العلوم الشرعية... والمقصود أن اللغة العربية أول لغة مكتوبة استعملت في تلك البلاد... بل كانت هذه اللغة لغة رسمية للبلاد"<sup>(5)</sup>. ولا يزال الأفارقة يكتبون بالحرف العربي إلى يومنا هذا.

إن المخطوطات العربية الإسلامية الغينية هي تلك التي ألفها وصنّفها علماءنا الأجلاء، وأدباءنا الكرماء، أو ما نسخها نسخنا النجباء، وفي هذا، جاء في شرح مخطوط قصيدة ابن محمد علي اللبوي - "يا طالب الفتح" إنها مناسبة ومعينة للطالب؛ إذ هي متضمنة للمقررات العلمية في كتابينا العريقة... إلى إنجازهم أعمالاً ومؤلفات ذات قيمة على مستوى العالم الإسلامي في مختلف المجالات ومختلف العلوم"<sup>(6)</sup>.

وبوجود علماء أوفياء، وكتّاب أدكباء على غرار علماء المشرق والمغرب العربيين في الرصع البيان والرصف البديع، بل كان في المنطقة علماء فطاحل، وشعراء كواحل، وأدباء رواحل، ومؤرخين نجباء، وكتّاب حكماء، مما زاد لبعض مندها ازدهارا في التأليف وإنتاجها في التصنيف<sup>(7)</sup>.

وعلى هذا المنوال قرصوا الشعر و " تولدت لديهم الملكة الشعرية ودفعهم شدة التأثير بها إلى أن يجربوا أقلامهم في وضع بعض الأبيات يقيسون بها مقدراتهم الشعرية، فيصبح المتعلم التقليدي عالماً بارزاً حتى تجده شاعراً مقلداً... ولم يهتموا دراسة علة العروض لتسلم أعمالهم من العيوب الشعرية"<sup>(8)</sup>.

وقد استطاعوا في ذلك تقديم إنجازات أدبية رائعة، وهكذا، " كان قرص بعض اللغات المحلية المكتوبة بالحروف العربية أمثال الشيخ أنكودو كبا في إقليم كانكان، الذي وضع قصائد بعنوان: أصل السعيد، وأنيس السعداء، وتركبة الرسول وكلها باللغة العربية، حوالي 1244هـ، واشتهر الشيخ صمبا مومبيا بديوانه المسمى بمعدن السعادة في اللغة الفلانية، يصح أن نطلق على هذا النوع من الأدب الغيني العربي الإسلامي"<sup>(9)</sup>.

## أماكن بعض المخطوطات الغينية في الخارج 2-2

(1) (المسلمون في غينيا موسى كوناتي ص: 25 هو ناقل عن جعفر جالو- نبذة عن التراث الطبيعية في غينيا والخطوط العريضة لتنمية الاقتصاد في جمهورية غينيا ص: 4 وقد نقل بدوره عن واقع الدعوة الإسلامية في غينيا - عثمان حسن كانه ص: 18 بتصرف. مقدار كيلومترات بين غينيا ودول مجاورة: يمتد الحدود بين غينيا وكوت ديفوار 56، ومالي 859، ومع السنغال 278 كم، ومع غينيا بساو 378 كم، كما يبلغ مسافة حدودها وسيراليون 668 كم وفي حين تقدر حدودها مع ليبيريا 502 كم.

(2) صناعة المخطوط العربي الإسلامي من الترميم إلى التجديد، الدورة التدريبية الثانية، مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث - دبي، جامعة الإمارات العربية المتحدة، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، مخطوطات المعهد الأساسي لأفريقيا السوداء جمعها وحفظها واستغلالها تقديم د خديم محمد أمباكي الباحث في قسم اللغات والحضارات بالمعهد الأساسي لأفريقيا السوداء بجامعة شيخ أنت جوب دكار - السنغال، معهد الدراسات الأفريقية، جامعة محمد الخامس بالرباط المملكة المغربية، أبريل 1998م، ص: 239

(3) - قصيدة يا طالب الفتح، للشيخ الإمام علي بن محمد الشهير بـ جرن علي بوبديم باه، دراسة وتحليل مع زيادة احمرار، محمد سبب الشهير د مكة باه الفلاني الفوتجوي، ص: 6. غير منشور.

(4) - المخطوطات العربية الإسلامية الجاغوية في غينيا بين المأمول والمجهول طوبسى نمونجا، إبراهيم منساري، من أعمال الندوة الدولية حول اللغات الإفريقية، بجامعة محمد الخامس بالرباط 2017، ص: 3 بتصرف.

(5) - أضواء على الشعر العربي في غرب أفريقيا، عبد الصمد الله محمد ط 2001 ص: 44

(6) - الحياة الأدبية في غينيا، رسالة ماجستير، كبا عمران، كلية الدعوة ليبيا 1996م، ص: 21 بتصرف.

أكد الباحث الفرنسي بيرنارد سيلفانغ (Pr Bernard Salvaing) حول المخطوطات الغينية وعن المخطوطات في فوتا جالون: "قلما نتحدث عن مخطوطات فوتا جالون، بل نهتم بما هو في الصحراء في موريتانيا وتنكتو في مالي، وحتى الأدب الديني في خلافة صكتو، إلا أن هناك عددا هائلا من المخطوطات بالعربية أو الفلانية (مسجل بالخط الأعجمي) ليس بأقل من تلك المخطوطات الإفريقية"<sup>(10)</sup>.

هنا يؤكد سلفانغ أن أغلب مخطوطات فوتا جالون بالفلانية عكس ما ذكره الباحث السنغالي حيث قال: "اللغة العربية هي لغة ما يقرب 70 % من المخطوطات التي تتعلق بالعلوم الدينية وغيرها كالتوحيد والتفسير والحديث والتاريخ والأدب والعروض والحساب وعلم الفلك والنحو والصرف والتصوف والأخلاق... وكما استعملت الفلانية في مخطوطات لغوية واجتماعية وتاريخية وثقافية وأدبية"<sup>(11)</sup>.

هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، يمكن تقسيم المخطوطات الغينية في الخارج إلى ثلاثة أشرط:

### الشرط الأول: المخطوطات الغينية في السنغال

هو م فهرس ضمن مجموعة وبيارد في إيفان<sup>(12)</sup>، وتكمن أهميتها في أنها تغطي أكبر عدد من الدول، وتضم أكبر قدر من الوثائق 4000 ورقة. فهي تهم النيجر وماسينا وفوتا جالون<sup>(13)</sup>، وتعني بالدرجة الأولى الشعب الفلاني المنتشر في المناطق التي تمتد من حوض نهر السنغال ونهر النيجر إلى النيل، وتضم جبال فوتا جالون وشمال الكاميرون ... — وأيضا من ضمن — مجموعة بروفييه ومجموعة الشيخ موسى كمرًا فتضمن أساسا وثائق تاريخية مكتوبة بالعربية وتعني مجموعة بروفييه بموريتانيا وفوتا تورو وماسينا وفوتا جلون<sup>(14)</sup>. وتحتوي مجموعة وبيارد عن مخطوطات فوتا جلون".

أ- وثائق تاريخية؛ ب — كراسة رقم 1؛ تاريخ فوتا جلون باللغتين العربية والفلانية (المؤلف غير معروف) 5 صفحات؛

ب — نسب أسرة الإيبانا - صفحة واحدة؛

ج — تاريخ لب/ أصل الفلانيين 27 صفحة (أربع مخطوطات في الموضوع نفسه) وتقع مخطوطات هذه المجموعة التاريخية التي تخص فوتا جلون في 57 كراسة؛

ومخطوطات المنطقة الأدبية واللغوية في 22 كراسة، ومخطوطاتها الأنتولوجية في 19 كراسة، ومخطوطاتها الدينية والسحرية في 7 كراسات ومخطوطاتها العلمية في 8 كراسات<sup>(15)</sup>؛

وفي مجموعة بروفييه أيضا مخطوطات فوتا جلون، وبخصوص هذه المنطقة تضم المجموعة كراسة واحدة من الوثائق التاريخية<sup>(16)</sup>؛

وأیضا في مجموعة كيرير مخطوط يرجح أن يكون من غينيا، وهي "نسخة من بردة البوصيري بتخميس ماندنكي يعود تاريخه إلى العام 1820م<sup>(17)</sup>؛

<sup>(10)</sup> la question des manuscrits au Fouta Jaloo Guinée, Communication au colloque le chemin de l'encre, Bamako, 8aout 2002  
http://www.sum.uio.no p 1

<sup>(11)</sup> - مخطوطات المعهد الأساسي لأفريقيا السوداء جمعها وحفظها واستغلالها تقديم د خديم محمد أمباكي الباحث في قسم اللغات والحضارات بالمعهد الأساسي لأفريقيا السوداء بجامعة شنيخ أنت جوب دكار - السنغال، معهد الدراسات الأفريقية، جامعة محمد الخامس بالرباط المملكة المغربية، أبريل 1998م، ص: 148-147.

<sup>(12)</sup> Institut fondamental d'Afrique noire - Université Cheikh Anta Diop (Ifan-UCAD).

<sup>(13)</sup> - وهي تقع في أقصى غرب إفريقيا وأهلها كانوا أهل علم ودين وصلاح، وهي الآن على تقسيم الاستعمار (استعمار) تقع في جمهورية غينيا. ينتظر قسيده يا طالب الفتح الشيخ الإمام علي بن محمد الشهير جرن علي يوديم باه، دراسة وتحليل، محمد سيب الشهير مكة باه، في ص: 43، أو DIALLO Thierno, les institutions politiques du Fouta Dyalon au XIXe siècle Dakar IFAN 1972.

<sup>(14)</sup> - صناعة المخطوط العربي الإسلامي من الترميم إلى التجديد، النورة التدريبية الثانية، مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث - دبي، جامعة الإمارات العربية المتحدة، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، مخطوطات المعهد الأساسي لأفريقيا السوداء جمعها وحفظها واستغلالها تقديم د خديم محمد أمباكي الباحث في قسم اللغات والحضارات بالمعهد الأساسي لأفريقيا السوداء بجامعة شنيخ أنت جوب دكار - السنغال، معهد الدراسات الأفريقية، جامعة محمد الخامس بالرباط المملكة المغربية، أبريل 1998م، ص: 143.

<sup>(15)</sup> - المصدر السابق، مخطوطات المعهد الأساسي لأفريقيا السوداء جمعها وحفظها واستغلالها، د خديم محمد أمباكي، ص: 149.

<sup>(16)</sup> - المصدر السابق ص: 152.

<sup>(17)</sup> - المصدر نفسه، ص: 155.

وأيضاً نجد مخطوطات غينيا في مجموعة **عامر صمب باه لعالم من طوبى**، قد ترجمت له في بحث عن الشعر العربي في غينيا، والمخطوط في قسم التربية من المجموعة ضمن مؤلفات السنغاليين، وهي "نصيحة المعلمين في معرفة آداب التعلم للحاج سيدي جابي" (18)؛

### الشرط الثاني: من المخطوطات الغينية في باريس (19) فرنسا.

وقد تحدث الباحث الفرنسي عن مخطوطات غينية من فوتا جالون في باريس، فقال: "في باريس ضمن مكتبة العمرية من سيغو، أو الأرشيف للحاج عمر الذي أخذ خلال الهجوم على سيغو من قبل فرنسا، برغم أن أغلب تلك المخطوطات جمع من شتى المناطق، إلا أنها محتوية على عدد من نصوص فوتا جالون" (20).

### الشرط الثالث: المخطوطات الغينية الموجودة في مالي

أكد لي الخبير في مخطوط مالي الدكتور إسماعيل تراوري (21) وجود كثير من مخطوطات غينية في مالي، وخلال عطلة في مالي بقرية سَمَيَا التي تبعد عن العاصمة بأقل من عشر كيلومترات عام 2006م، أطلعني إمام الجامع الشيخ حيدري على قصيدة شعرية عبارة عن مساجلة بين أحد علماء أسرة كمارا في كانكن وأحد علماء مُرُوجَا (22).

### 3-واقع وظروف المخطوطات الإسلامية في غينيا

#### 3-1 أسباب عدم وجود دراسات عن المخطوط الغيني

تتوفر جمهورية غينيا على مخطوطات عربية إسلامية مكتوبة ولماذا لا توجد دراسة عن هذه المخطوطات في غينيا؟

لقد حاول باحث فرنسي الإجابة عن هذا السؤال بقوله: "لا نتحدث في الغالب عن مخطوطات فوتا جالون كما هو الحال عن مكتبة الصحراء في تمبكتو وموريتانيا وأحيانا صكتو، بالرغم من وجود عدد كثير من المخطوطات باللغة العربية، ويرجع ذلك إلى سببين اثنين:

#### أ- قلة الدراسات حولها

فقد تم تهميش غينيا من الستينيات إلى الثمانيات (23)، كما يرجع ذلك إلى عدم وجود أبحاث منشورة حول هذه الدولة، رغم أن فيها بحوث طلاب لم تنشر، فلا توجد غير مقالات ألفها إبراهيم صو مع بعض مقالات كرسيتيان سيدو وبعض الدراسات؛ خاصة عن فوتا جالون.

#### ب- قلة المال العام لتمويل الدراسات

وبضيف أنه لا توجد مكتبة وطنية أو عمومية في غينيا قد نجد فيها تلك المخطوطات... سوى المكتبات الغينية الخاصة بالمخطوطات في المراكز الإسلامية والثقافية ولدى الأسر العلمية، إذ يمكن أن نجد في كل قرية مخطوطات تتحدث عن تاريخ القرية ودور الإسلام فيها (24).

(18) المصدر السابق، ص: 159.

(19) - GHALI Noureddine, Sidi Mohamed MAHIBOU et Louis BRENNER : **Inventaire de la bibliothèque umarienne de Ségou**, Paris, édition du CNRS, 1985.

(20) la question des manuscrits au Fouta Jaloo Guinée, Communication au colloque le chemin de l'encre, Bamako, 8 août 2002, - <http://www.sum.uio.no>

(21) - تواصل مع الخبير المالي الدكتور إسماعيل تراوري بتاريخ 2019.21/03 وهو أستاذ جامعي ومتخصص في مخطوطات مالي وقد اشتغل في أهم برامج خدمة مخطوط مالي.

(22) - هي مدينة في جمهورية مالي على حدود موريتانيا مدينة علمية شهيرة في الإقليم منذ قرون.

(24) La question des manuscrits au Fuuta Jaloo Guinée, Communication au colloque le chemin de l'encre, Bamako, 08 août 2002,

P :2.

### واقع المخطوط الإسلامي في غينيا 2-3

نرصد أهم أماكن المخطوطات زمانا ومكانا، فقد أكد الباحث الفرنسي السابق ذكره أنه بالرغم من وجود الذين يجمعون المخطوطات بالمئات بل بالألاف "إلا أن الاطلاع عليها للوفاء يبقى محدودا جدا، ومن الذين جمعوا عددا كبيرا من المخطوطات الحاج ترنو عبد الرحمن باه أكبر شعراء أنا في فوت جلون، وهو يحتفظ من موروث والده ترنو علي بوبا انديمو".

ويواصل الباحث قوله عن مخطوطات غينيا: "يمكن اعتبار بداية الكتابة في فوتا جلون مع تأسيس الدولة التيقراطية نحو 1727م، وقليل من المؤلفين في هذا العهد معروف، والأكثر معرفة هو صالح بن محمد بن نوح بن عبد الله بن عمر الفلاني، تناوله جون هونيغ، وشهرته كانت بالأخص في الخليج. وأغلب نصوص هذا العصر ضاعت، فمثلا النصوص القانونية التي كانت تشمل إدارة الكونفدرالية حرقت خلال هجوم على تنمبو من كوندي براما في العام 1776م، هذا بالرغم من وجود بعض النصوص المكتوبة بيد كرامخو ألفا مولاي، وبالرغم من أن ورثته لا يقبلون الاطلاع عليها لأسباب غير معروفة"<sup>(25)</sup>.

وفي هذا السياق يقول جابي إن: "الحصول على المخطوطات في طوبى ليس بالأمر السهل، فلقد قضينا ثلاث سنوات في جمع ما جمعناه منها، وهي لا تفي بغرض الباحث الذي يريد أن يلقي الضوء على الحركة العلمية والأدبية في هذه المدينة العلمية العريقة، ولقد سافرنا إلى طوبى ثلاث مرات أثناء الإجازة الصيفية... وترددنا على البيوت المشهورة فيها ولم نعد إلا بخفي حنين، وحفنة من المخطوطات لا تغني ولا تسمن من جوع"<sup>(26)</sup>.

يرى برنارد أن ازدهار التأليف في فوتا جلون يعود إلى القرن التاسع عشر الميلادي، يقول: "إن أكثر النصوص الكلاسيكية من كبار العلماء كتب في الغالب في البداية الأولى من القرن التاسع ثم بعدها الأدب الفلاني الذي كثر نشره خلال القرن العشرين، ومن الناحية الجغرافية توجد أهم هذه المخطوطات في محيط مدينة لابي وضواحيها فيما يتجاوز خمسين كلومترا. وجل المخطوطات في المراكز القرآنية والثقافية، وما توجد أيضا مخطوطات في بعض الدور الدينية في غينيا غير فوتا مثل كانكن وفي أقصى فوتا، ونجد إلى جانب ذلك مؤلفات جاككي في طوبى"<sup>(27)</sup> التي أسسها كرامخوبا والذي جاء من ماسينا.. وكلهم ألفوا باللغة العربية"<sup>(28)</sup>.

إن إرجاع مخطوطات فوتا جلون إلى هذا التاريخ قد يكون صحيحا، فنشأة هذه الأمانة الإسلامية كانت في أواخر القرن السادس عشر تقريبا، وقد اهتم أهلها بالجهاد، ولربما ذلك سبب في تأخر الإنتاج العلمي، كما أن المخطوطات ضاع الكثير منها بسبب الحروب والكوارث الطبيعية، ما لدى الباحث يحكم على ما يتوفر عليه من المادة العلمية المحفوظة.

### مناطق وجود المخطوطات الإسلامية في وقتنا الحاضر 3-3

ازدهر التأليف باللغة العربية، وتنافس العلماء في التصنيف. وكانت الزوايا والخلوات والكتاتيب حافلة بالحركة العلمية، فصنفوا الحواشي والمختصرات، وفنون التخمين والتربيع والشروح... وهلم جرا. لقد "كرس قرص الشعر العربي في أقطار غينيا على سبيل المثال علماء فوتا جلون والشيخ كرامخوبا، وعلماء كانكان وتحديدا أسرة كمارا والشريف وكبا، إضافة إلى بعض بلاد كونييا في بيلا وأطراف غينيا الغابية وبلاد صوصو"<sup>(29)</sup>.

ومن أهم تلك المناطق نذكر:

- La question des manuscrits au Fuuta Jaloo Guinée, Communication au colloque le chemin de l'encre, Bamako, 08 aout 2002,<sup>(25)</sup>

P : 3.

26 - المصدر السابق، روائع آل كرامخوبا، د/محمد الأمين جابي ص: 12.

(27) - أسس طوبى في العام 1805 حسب ما كتبه بول مارتني.

Bernard, - La question des manuscrits au Fuuta Jaloo Guinée, Communication au colloque le chemin de l'encre, Bamako, 08<sup>(28)</sup>

aout 2002, P : 4 .

(29) - الشعر العربي الإفريقي في غينيا طوبى نموذجا - دراسة وصفية - كلية اللغة العربية والدراسات الأدبية الجامعة الإسلامية بالنيجر، 2012، ص: 26 بتصرف.

**أ- منطقة فوتا جالون:** وهي مساحة علمية كبيرة ألفت فيها آلاف من الكتب باللغة العربية في كل العلوم الإسلامية والإنسانية وأهم مدنها العلمية مدينة لابي ومامو وبيتا وتتمبو وبامبتو<sup>(30)</sup>. وقد نجح الأخ والصدیق محمد سمب باه<sup>(31)</sup> منذ سنين في تأسيس مركز إحياء التراث وتكوين الطلاب. وقد استطاع مركز المخطوطات والدراسات الإفريقية جمع أكثر من ألفي (2000) مخطوط.

**ب- منطقة غينيا العليا:** وبها توجد العاصمة العلمية لغينيا كانكن، ومدن علمية كارفوريا ونفاجي بسندو، ويوجد بها العلماء، كما توجد بها بعض المؤلفات المخطوطة وبمدن من ضواحيها، وقد "قرضت بعض اللغات المحلية المكتوبة من الحروف العربية، وقام بذلك شعراء أمثال الشيخ أنكودو كبا في إقليم كانكن، الذي وضع قصائد بعنوان: أصل السعيد، وأنيس السعداء، وتزكية الرسول وكلها باللغة العربية، وذلك حوالي 1244هـ، واشتهر الشيخ سمبا مومبيا بديوانه المسمى بـ"معدن السعادة في اللغة الفلانية"، ويصح أن نطلق على هذا النوع من الأدب الغيني الأدب العربي الإسلامي"<sup>(32)</sup>. وبالمناسبة فقد أحرق كل مخطوطات هذه المدينة العلمية كانكن في سنة 1785م ففي هذه السنة كانت غارة كوندي بورما<sup>(33)</sup>، إذ حوصرت المدينة وخسرت عددا هائلا من المخطوطات"<sup>(34)</sup>.

**ج- منطقة غينيا الساحلية:** وبها مدن علمية كبيرة مثل كنديا التي اشتهرت في القرن التاسع عشر والعشرين، وكذا مدن بوكي، وكوبيا، وغوال، غير أن أهم مدنها هي مدينة طوبى، إن الله استجاب دعاء المؤسس عندما طلب من ربه "ألا يخلي بيته من العلماء"<sup>(35)</sup>. وقال بوتى عنها: "طوبى أكبر الجامعات الإسلامية الشهيرة، كان فيها ستة وعشرون عالما من جاكنتي، وأربعمئة طالب من كل غرب إفريقيا"<sup>(36)</sup>.

**د- ومنطقة غينيا الغابية:** وهي مدن علمية كثيرة توجد فيها مخطوطات علمية رائعة، وأهم هذه المدن بيلاً وضواحيها، ومسننًا وكسيدغو. كما أن قرى كثيرة في هذه المنطقة عرفت بالعلم مثل نيسومردو وسنغاردو وكزأكو ومار وغيرها، إلا أنني لم أقف على دراسة ترصد هذه المخطوطات. ولكن سبق أن اطلعت على مخطوط علمي عن تاريخ قبيلة جاكنتي، وتضاف إلى ذلك إشكالية نسخ المخطوطات، وهو ما أشار إليه الدكتور محمد الأمين جابي قائلا: "إن المخطوطات في طوبى يتم تناسخها عادة بين طلبة العلم"<sup>(37)</sup>.

#### 4- سبل ودواعي حفظ المخطوطات الإسلامية في غينيا

##### 1-4 حماية المخطوط الإسلامي في غينيا

يؤكد جابي: "وأيا ما تكن الأسباب فإن هذا التراث الضخم الذي خلفه علماء طوبى يوجد منه الكثير لدى ورتتهم، وهو في معرض الانقراض والتلف، سيما إذا لم يحسن الاعتناء به وتمهيد طرق الاستفادة منه، ولا يمكن أن يكون السبب الذي أشرنا إليه حجة تحول دون اطلاع الباحثين الجاديين للكشف عن المخطوطات الموجودة، وتحقيقها ونشرها"<sup>(38)</sup>.

<sup>(30)</sup> Bernard Salvaing et Ibrahima KABA, Publication HDR, A propos d'un poème en peul du Fouta Djallon provenant de la collection d'al haj Omar Diallo BAMBETO, 420.

<sup>(31)</sup> أبو محمد محمد سمب باه بن محمد مكي بن علي بن محمود الفلاني السرقوي الفوتجلوي، متخصص في القواعد الفقهية والأصولية وتطبيقاتها في الأحكام والنوازل المعاصرة خريج جامعة سيدي محمد بن عبد الله بمدينة فاس كلية الآداب سلايس.

<sup>(32)</sup> - الحياة الأدبية في غينيا، رسالة ماجستير، كبا عمران، كلية الدعوة ليبيا 1996م، ص: 21 بتصرف.

<sup>(33)</sup> 1750 selon Lanciné Kaba, Cheikh Mouhammad Chérif et son temps, ou Islam et société à Kankan en Guinée, 1874-1955, Paris, Présence Africaine, 2004, p. 156.

<sup>(34)</sup> Alpha Mamadou Diallo Lélouma et Bernard Sal-vaing, Touba , Kankan et Samatiguila : rejoindre ou dé-cliner le djihad. Remarques sur la postérité du refus du djihad prêté à El Hadj Salimou, Souaré P : 9

<sup>(35)</sup> - روائع آل كرمخوبا، ص: 8

<sup>(36)</sup> ( Roger Botte, « Pouvoir du Livre, pouvoir des hommes : la religion comme critère de distinction », Journal des Africanistes, 1990, vol. 60, 1979, pp. 37-51. Roger Botte renvoie à ce sujet à Lamine Sanneh, The Jakhanke..., p. 223 et à M. Barry, L'influence des grandes familles maraboutiques sur l'évolution sociopolitique du diwal de Labé, Kankan, Mémoire, IPJN, 1975.

<sup>(37)</sup> - روائع آل كرمخوبا، محمد الأمين جابي، ص: 9 بتصرف.

<sup>(38)</sup> - روائع آل كرمخوبا، ص: 13



من أسباب التي جعلت المخطوطات الغينية مطمورة أو عدم خدمتها كما هو الحال في السنغال ومالي وغيرها ومن أسباب ذلك: "كان وراء عدم شهرة كرامخوباً وأبنائه وأحفاده عند الباحثين في الوسطين العالمي والإقليمي، سواء على المستوى التاريخي أو على مستوى نشر كتبهم وتحقيقها، وكان ذلك من الأسباب التي عرضتها للضياع أثناء الحرائق التي شهدتها مدينة طوبى أكثر من مرة"<sup>(39)</sup>.

#### 4-2 جدول مركز المخطوطات والدراسات الإفريقية (40)

إن ما سماه الأخ محمد سمياً به فهرسة ليس إلا جدولاً للفروع العلمية الموجودة في المركز الذي أحدثه، وعليه يلزمه وضع فهرسة بناء على المعالم الدولية المعروفة في مجال خدمة التراث المخطوط. مع العلم أن هناك تجارب دولية شهيرة في هذا الشأن، مثل تجربة توفيق اسكندري بصفته خبيراً في تونس 1965م. وكيفما كان الأمر فلا بد من الالتزام بنواميس العلم واحترام المعالم المعروفة في الحقل العلمي المستهدف ممارسة وتناولاً.

القسم الأول: مخطوطات المصحف الشريف	القسم الثاني: مخطوطات مصورة	القسم الثالث: مخطوطات نشرت مصورة	الآداب الشرعية
- التفسير	- التفسير وعلوم القرآن	- التفسير	- الأذكار
- التوحيد وأصول الدين	- مصطلح الحديث	- أصول الدين	- التعليم
- الفقه والسياسة	- التوحيد وأصول الدين	- الفقه والسياسة الشرعية	- التاريخ
- المواعظ والآداب الشرعية	- الفقه والسياسة الشرعية	- أصول الفقه	- الأنساب
- التصوف والتوسل	- أصول الفقه	- التصوف والتوسل والزهد	- الأسانيد
- الأذكار والأوراد	- التصوف والتوسل والزهد	- الوعظ والإرشاد	- التراجم
- الشعر والمراسلات	- الوعظ والإرشاد	- الآداب الشرعية	- الشعر
- النحو والصرف	- الآداب الشرعية	- الأذكار	- المراسلات
- العروض	- النحو والأوراد	- التعليم	- الرحلات
- التاريخ	- التربية والتعليم	- التاريخ	- النحو والصرف
- التراجم	- التاريخ	- الأنساب	- العروض
- علم الفلك	- الأنساب	- الأسانيد	- الطب التقليدي
- الطب التقليدي	- الأسانيد	- التراجم	- الآداب الشرعية
	- التراجم	- الشعر	
	- الشعر والمراسلات	- المراسلات	
	- النحو والصرف	- الرحلات	
	- البلاغة	- النحو والصرف	
	- العروض، علم الفلك والفراسة والرؤيا، والطب التقليدي	- العروض	
		- الطب التقليدي	

(39) - المصدر السابق ص: 12.

(40) - مركز المخطوطات والدراسات الإفريقية أسس 2014م في مدينة مامو بجمهورية غينيا محاولة من زميلنا الباحث محمد مكيه باه.

نشير أن مقومات صناعة المخطوط العربي وأدوات الكتابة العربية يمكن حصرها في ثلاثة:

1. أدوات الكتابة العربية؛
2. المواد التي يكتب عليها؛
3. المواد التي يكتب بها: المداد<sup>(41)</sup>؛

وهنا لن ندخل في تفاصيل هذه الأدوات بقدر ما سنقرب منال الفهم للقارئ، غير أننا سندرج توضيحا عن هذه الأدوات والمكونات في سطور يسيرة.

**أولاً:** أدوات الكتابة؛ لا نستطيع تحديد بداية تاريخ الكتابة في غرب إفريقيا في هذه العجالة، ما يهمنا هنا أن المخطوطات الموجودة الآن مكتوبة على الأوراق بأنواع مختلفة حسب موارد متباينة وعصور متعددة، وكانوا قديما يستخدمون الشجرة لإخراج المداد الأسود الذي يكتب به على الورقة إما بالخط الأندلسي أو المغربي.

**ثانياً:** المواد التي يكتب عليها؛ كانت الكتابة تتم على جلد الأنعام والقماش والأوراق، ويعود كل هذا إلى بيئة الكتابة والمحيط الذي يعيش فيه الكاتب؛

**ثالثاً:** كانت الكتابة بالمداد والحبر الأسود المصنوعين من لحاء أشجار مختارة، تطبخ بطريقة خاصة ثم يكتب بها على الأوراق المصنوعة للكتابة، ويصنع القلم من الشجرة المعروفة، وبها كانت تكتب كل التأليف والرسائل.

#### 3-4 المخطوطات الإسلامية في غينيا إلى الترميم والتجليد والرقمنة

يوجد عدد كبير من تلك المخطوطات في حالات بائسة تستدعي الاعتناء بها والاهتمام بتجليدها وترميمها ورقمنتها عبر الهندسيات الحديثة، حتى تستطيع مقاومة كل أنواع التهديدات، حفاظا عليها وعناية بها، ويجب أن يقوم بهذا العمل متخصصون يتميزون بالمهارة الرائدة في هذا المجال.

كل هذا له أصل عند أهل السودان كما ذكر **الجاحظ قائلًا:** "وثلاثة أشياء جاءتكم من قبلتنا منها ... ومنها المصحف وهو أوقى لما فيه وأحسن له وأبهى وأهيا"<sup>(42)</sup>.

سبل ووسائل الحفاظ على المخطوط في غينيا

1. تدخل الحكومة عبر مجالس الشيوخ في الأقاليم وتطلبها بتصوير المخطوطات، وذلك في أفق إنشاء موقع خاص لوضعها رهن إشارة الباحثين تحقيقا ونشرا.
2. فتح مركز بكل الأقاليم، يشرف على جمع مخطوطات أبناء المنطقة، يتميز بوجاهة وأمانة، وتوضع تلك المخطوطات في بيئة مناسبة، ثم ترقم كلها عبر الوسائل التكنولوجية الحديثة.
3. إحداث مختبرات وفريق بحث خاص وبالأخص في أقسام الدراسات العربية والتاريخ، تهتم بترجمتها وتحقيقها ونشرها، مع تحديد جائزة سنوية لأفضل بحث أكاديمي في هذا المجال.
4. الاستعانة بالمؤسسات الإسلامية في خدمة المخطوط، مثل الإسيسكو والاليسكو للحفاظ على هذا التراث، وكذا المؤسسات الدولية مثل اليونسكو من أجل الفهرسة والرقمنة.

#### 5-وسائل الصيانة لمخطوطاتنا القيمة في غينيا

##### 1-5 صيانة المخطوطات

<sup>(41)</sup> في المخطوطات العربية، إعداد دكتور السيد النشار، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، دار الثقافة العلمية الإسكندرية 1997م ص: 7

<sup>(42)</sup> -رسائل الجاحظ، ج 1، ص: 202، ويمكن مراجعة صبح الأعشى للقلقشندي حول تجليد القرآن، ج 2 - 475.

يجدر التنبيه إلى أن طرق الاستفادة من تناول المخطوط وخدمته يختلف عن المطبوع؛ لذا يستحب الحرص على سلامة المخطوط، وأن تكون العناية به فائقة لدرء المخاطر كإصلاح التمزقات وفهرسة المخطوطات، مع القيام بدوريات للفحص، وكل ما يدخل ضمن هذا الإطار من عمليات مهارية وفنية، لذا نرى ما يلي:

**أولاً:** ضرورة بناء مكتب خاص ويستحسن -حسب رأينا- أن يكون داخل سور الجامع الطوباوي، لأن حرمة المساجد مقدسة عند المسلمين؛ إضافة إلى ضرورة إبعاد المخطوط عن كل شيء يهدد حياته، خصوصاً الحيوانات والحشرات، والبكتيريا، والمهددات الطبيعية من رطوبة وحرارة وحرق وفيضانات.

**ثانياً:** الاهتمام بالتنظيف والإسراع بالعلاج الفني أو الصياني كلما هددته مخاطر التلف.

**ثالثاً:** حماية المخطوط من المهددات الطبيعية؛ كالأتربة والغبار والغازات الضارة، وفرط البرد، والحرارة، ذلك عبر تصميم ذكي للمحلات والمخازن والرفوف.

**رابعاً:** خلق قوانين ناظمة تحدد آداب وأخلاقيات التعامل مع المخطوطات بالنسبة للذين يرغبون الاستفادة منها أو الذين يقومون بزيارتها.

**خامساً:** التحكم في الظواهر البيئية باستشارة الخبراء وعلماء الطقس لرصد أحوال الجو المناسبة، وتحديد ما يفيد المخطوط من التلف أو الاندثار؛ كما تجب الاستفادة من الطاقة الكهربائية للتحكم بين درجة الحرارة ونسبة الرطوبة.

**سادساً:** حماية المخطوط من الحشرات والقوارض؛ وهذا يعتبر من أهم عناصر الحماية... إضافة إلى إكمال الأجزاء الناقصة (43).

## 2-5 دوافع وأسباب رقمنة المخطوط في جمهورية غينيا

وقد ساهمت في القرن الماضي في قفزة قوية عبر رقمنة المعلومات وحوسبتها، والدواعي التي تدفعنا إلى اتخاذ هذا الأسلوب سبباً للحفاظ على المخطوطات التراثية الكثيرة، من بينها:

**أولاً:** أنها تضمن حفظ المخطوطات وتسهل الاستفادة منها والتعريف بها، إنها الضمان الأول لحفظ المخطوط من كل التحديات والتهديدات الطبيعية والآثار السلبية التي قد تهدد حياتها وكيانها.

**ثانياً:** أن الرقمنة تسهل استفادة الباحثين في كل أرجاء العالم.

**ثالثاً:** أنها تسمح بتبادل المخطوط من خلال عملية الرقن، مما يجعل الاستفادة منها متاحة وميسورة ورهن إشارة الجميع.

## 3-5 فوائد رقمنة المخطوطات الإسلامية في غينيا

فوائد رقمنة المخطوط الغينية:

— والرقمنة بوابة متاحة وواحة ميسورة للباحثين قصد الاستفادة منها ونشرها، دون السفر إلى غينيا، ومن ثم ازدياد الدراسات حولها.

— تتيح الرقمنة إمكانية افتتاح مكتبة مركزية للمخطوطات تحت إشراف وزارة الثقافة، وتدريب الباحثين لخدمة هذا المخطوط أو ذاك، عبر تطوير البحث بتنسيق مع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

## التحقيق والنشر

يجب الإعلام أن هناك مخطوطات مكتوبة بالحرف العربي من اللغات الإفريقية، كما كان الحال بالنسبة إلى الفارسية والتركية والأردية وغيرها من لغات الشعوب الإسلامية، ومثلما نجد مئات الوثائق الإفريقية كتبت باليد سواء باللغة العربية أو غيرها. وهذا ما أشار إليه الجاحظ من أنه: "لولا ما أودعت لنا الأوائل في كتبها، وخذت من عجب حكمتها، ودونت من أنواع سيرها حتى شاهدنا بها ما غاب

(43) - لتوسيع راجع الكتاب المخطوط وشيء من قضاياها في فصله العاشر: صيانة المخطوطات.

عنا،<sup>(44)</sup> والتحقق هو التيقن وتحقيق المخطوط: «هو بذل الجهد لإخراجه على حقيقته، أو أقرب ما يكون إلى الصورة التي أرادها المؤلف لكتابه»<sup>(45)</sup>.

ومن أهم المؤسسات الوطنية التي ينبغي أن تسهم في هذا الحقل المعرفي يلي:

- المؤسسات التعليمية العليا.

ويتحدد ذلك الدور في أبعاد ثلاثة، هي: التجميع والحفظ، والتعريف والإعلام، والتحقيق والنشر؛ إذ يمكن أن تنشئ الجامعة مركزا للمخطوطات على غرار مركز إحياء التراث الإفريقي بالجامعة الإسلامية بالنيجر، كما يحسن إنشاء مجالات ودوريات في هذا الإطار.

- مراكز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي.

يمكن لمراكز البحث العلمي أن تلعب دورا أساسيا في خدمة التراث؛ وذلك حسب الأولويات أو المجهودات المشتركة.

وعليه، فلا بد من تضافر الجهود لإحياء هذا التراث العلمي الإسلامي، وكل ذلك يحتاج "إلى الوعي بأن إحياء هذا التراث لا بد أن يكون مبعث فخر واعتزاز لنا بمنجزات الماضي ودورنا الفاعل في مسيرة الحضارة الإنسانية"<sup>(46)</sup>.

## الخاتمة

تناولنا في هذا البحث أهمية التراث الإسلامي الغيني، وأبرزنا كيف كان لعلمائنا إنتاجات علمية عالية في العلوم الإسلامية باللغة العربية، وأنهم خلفوا مخطوطات ذات قيمة إضافية في الحقول المعرفية المختلفة. كما أننا سلطنا أضواء على مخطوطات غينيا وأماكن وجودها بالخارج والداخل.

وقد تسنى لنا من خلال هذه الدراسة عرض أهم الوسائل وأنجع السبل للحفاظ وصيانة هذه المخطوطات وطرق تحقيقها ونشرها وتعريف العالم بها. وقد توصلنا من خلال هذه الورقة إلى نتائج، أهمها:

إثبات أن دولة غينيا تتطوي على كم كبير جدا من مخطوطات الغرب الإفريقي، لا تقل أهمية عن مخطوطات الدول المجاورة، وأن الظروف التاريخية والسياسية جعلت هذا التراث غير معروف لدى الخاصة والعامة؛

أن لعلماء غينيا إسهامات علمية باللغة العربية، وأن الاستعمار عامل أساسي في تغييب الثقافة الإسلامية، وتهميش اللغة العربية، وتهريب إنتاج العقل الإفريقي خارجا خلال مراحل المريرة.

ولنا بعد ذلك أن نقدم توصياتنا التالية:

ضرورة جمع هذه المخطوطات من صناديق الأسر -وإن تصويروا- في مركز تشرف عليها الدولة، والاعتناء بها، لأنها بمثابة ذاكرة الإنسان الغيني؛

السعي إلى اتخاذ أهم الاستراتيجيات لإحياء هذه المخطوطات في المؤسسات الأكاديمية؛ وذلك بإنشاء المختبرات وفرق البحث العلمي لترجمتها ونشرها تحقيقا وطباعة ورقمنة؛

تخصيص جوائز مادية في مجال البحث؛ خدمة لقضايا المخطوطات في الربوع الغيني، والحث على العناية بحفظها وصيانتها، وإحداث مركز للمخطوطات في المكتبة الوطنية أو الأرشيف الوطني.

(44) - الحيوان، الجاحظ ج1، ص: 85.

(45) - المصدر السابق ص: 169.

(46) - تحقيق المخطوطات بين الواقع والنهج الأمثل، أ. د. عبد الله بن عبد الرحيم عسيلان، مكتبة الملك فهد الوطنية، 1994م، ص: 3.

**Kaynakça**

- 'Abdul 'Aziz b. Muhammed e's-Safar (ts.). El-Mahtût ve şey-un min kadâyâhu, Külliyyetü'l-âdâb, Câmi'atu'l-malik Sa'ûd, Riyad, dâru'l-marîh.
- 'Abdullah Sîsey (2018). Harakâtu'l-islâh ve't-tecdîd fî garbi İfrîkiya hilâla'l-karnayn e's-sâmin ve't-tâs'i 'aşar el-milâdiyyeyn, vezâratu'l-avkâf ve's-şu'ûnu'l-İslamiyye, el-mamlakatu'l-Magribiyye.
- 'Abdurrahman Kone (ts.). El-İslam ve'l-Müslimûn fiSâhili'l-'âc.
- 'Abdussattâr el-Hallûjî (ts.). el-Mahtûtât ve't-turâsi'l-'Arabî, dâru'l- Misriyyeti'l-Lubnâniyye.
- 'Umar Musa Konâte (2006-2007). Risaletü doktora, Külliyyetü'l-âdâb ve'l-'ulûmi'l-insâniyye, Câmi'atu 'Abdu'l-Malik a's-Sa'ad, el-İslam ve'l-Müslimûn fî Gîniyâ, el vâk'i ve'l-âfâk.
- Abdu's-Samed 'Abdullah Muhammed (2001). b.1. Advâun 'alâ's-şiri'l-'Arabî fî garbi İfrîkiya.
- e's-Sayyid e'n-Naşşâr (1997). Fi'l-mahtûtâtî'l-'arabiyye, Külliyyetü'l-âdâb, Câmi'atu'l-İskandariyye, dâru's-sakâfati'l-'ilmiyye.
- el- Cahiz (ts.). El-hayevân.
- el-Bakrî (ts.). Kitâbu'l-mesâlik v'l- Mamâlik, Tahkik ve takdîm Adrian Van Leofin ve André Ferry, a'd-dâru'l-'Arabiyye lil-kitâb.
- el-Halûjî, 'Abdu's-Sattâr (2006). El-Fihris, el-'adedu's-sâdis 'aşar, dâru'l-kutubi ve'l-vesâiki'l-kavmiyye, Nahva 'ilmi mahtûtât 'Arabî.
- el-Kalkaşendî ( 1915). Subhu'l-'a'aşâ, el- matbâtu'l-amîriyye.
- Fethî Muhammad (1983). Cugrâfiyyetu İfrîkiyâ, dirâsatun iklîmiyye li'l-kâra mâ'a tatbîk 'alâ duveli cenûbi's-sahrâ, dâru'n-nahdati'l-'Arabiyye li't-tibâ'ati ve'n-nesşir, Beyrut, Lübnân.
- Hadîm Muhammed İmbâki (1998). Mahtûtâtü'l-ma'ahadi'l-esâsi li İfrîkiya's-savdâ.
- İbn Battuta (ts.). Tuhfatu'n-nuzzâr fî garâibi'l-amsâr ve 'acâibi'l-asfâr, tahkik : Muhammed 'Abdul munim el-'Uryân (1987). Dâru ihyâi'l-'ulûm, Beyrut.
- İbrahim Mansâre (2012). E's-şiru'l-'Arabî fî Gîniya Tûbâ Namûzacan.
- İbrahim Mansâre (2017). El-Mahtûtâtü'l-'Arabiyyeti'l-İslâmiyyeti-l-Jâgaviyye fî Gîniya.
- İbrahim Mansur (2019). Kirâ'atun fî ahlâki't-tasâmuh mina's-şiri'l-Gîni, Şuara Tûbâ namûzacan.
- John Joseph (1984). B.1. El-İslam fî mamâlik ve İmbratûriyyat Afrîkiyâ's-savdâ, Tercüme : Muhtâr e's-Suveyfi, Dâru'l-kutubi'l-İslâmiyye, Kahire.
- Kaba 'İmrân (1996). El-hayâtu'l-adabiyye fî Gîniya, Risâlatu Master, Külliyyetü'd-da'ava, Libya.
- Mahmûd Ka'at (ts.). Târihu'l-Fattâş, Dirâsatu ve tahkik,'Abdurrauf Ahmad Maiga vd.(2014) Maşûrât Ahmad Bâba lid'-dirâsâti'l-'ulyâ ve'l-buhûsi'l-İslâmiyya, Timbuktu, No.1.
- Merkezu Cum'atu'l-mâcid li's-sakâfati ve't-turâs (ts.). Sinâ'atu'l-mahtûtü'l-'Arabî el-İslâmî mina't-tarmîm ilâ't-tacîd, Dubai.
- Muhammed Bello b. 'Usman Fûdî (1996). B.1. İnfâku'l-maysûr fî bilâdi't-Tukrûr, thk. Bahîcatu's-Şazilî, ma'ahadu'd-dirâsâti'l-İfrîkiyye.
- Muhammed el-Amîn Diabi (ts.). Revâi'i âli Karamohoba, yayımlanmamıştır.
- Muhammed Samba (ts.). Kasîdatu yâ tâliba'l-fathi, dirâsat ve tahlîl ma'a ziyâdati ihmîrâr,
- Mustafa e's-Sibâ'î (ts.). Ravâi'i Hadâratina.
- Yusu Munkaila (2012). El-adabu'l-'Arabî el- İfrîki.
- Yusuf el-Mar'aşlî (ts.). Usûlu kitâbabati'l-bahsi'l-'ilmî ve tahkîki'l-mahtûtât.

### Kaynakça

- Alpha Mamadou Diallo (1999). *Le Français en Guinée contribution à un inventaire de la particularité l'excal.*
- Alpha Mamadou Diallo Lélouma et Bernard Sal-vaing (ts.). *Touba, Kankan et Samatiguila : rejoindre ou dé-cliner le djihad. Remarques sur la postérité du refus du djihad prêté à El Hadj Salimou, Souaré.*
- Alpha Mamadou Diallo (ts.). *Lélouma et Bernard Sal-vaing, Touba, Kankan et Samatiguila : rejoindre ou dé-cliner le djihad. Remarques sur la postérité du refus du djihad prêté à El Hadj Salimou, Souaré.*
- Ghali Noureddine (1985) Sidi Mohamed MAHIBOU et Louis BRENNER : *Inventaire de la bibliothèque umarienne de Ségou, Paris, édition du CNRS.*
- http :[www.sum.uio.no/research/mali/timbuktu/events/chemin/bernard](http://www.sum.uio.no/research/mali/timbuktu/events/chemin/bernard) (2002). *La question des manuscrits au Fouta Jaloo Guinée, Communication au colloque le chemin de l'encre, Bamako, 8aout.*
- Lanciné Kaba (2004). *Cheikh Mouhammad Chérif et son temps, ou Islam et société à Kankan en Guinée, 1874-1955, Paris, Présence Africaine.*
- Roger Botte (1979). Renvoie à ce sujet à Lamine Sanneh, *The Jakhanke...et à M. Barry(1975) L'influence des grandes familles maraboutiques sur l'évolution sociopolitique du diwal de Labé, Kankan, Mémoire, IPJN.*
- Roger Botte (1990). « Pouvoir du Livre, pouvoir des hommes : la religion comme critère de distinction », *Journal des Africanistes.*

## 64. China in the 20<sup>th</sup> century from the perspective of a Turkish traveller, Süleyman Şükrü

Fatma Ecem CEYLAN<sup>1</sup>

**APA:** Ceylan, F. E. (2023). China in the 20th century from the perspective of a Turkish traveller, Süleyman Şükrü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 1115-1133. DOI: 10.29000/rumelide.1317130.

### Abstract

Although the first travel books in the Turks correspond to the 16<sup>th</sup> century, they have been subjected to a lot of examination both because they are the first travel books written on Cathay and for the period they were written. However, it has not gone unnoticed that there are very few studies on the work called *Seyahatü'l Kübra*, written by Karçınzade Süleyman Şükrü in the 20<sup>th</sup> century. Şükrü, who travelled after being dismissed from his official duty in the Ottoman Empire in the 20<sup>th</sup> century, travelled from Anatolia to many countries such as Greece, Iran, Austria, France, Africa, Egypt, India and China and took notes of everything he observed and experienced during his travels. Although it is not as valuable as Evliya Çelebi's "Seyahatname" in Turkey and around the world, Şükrü's "Seyahatü'l Kübra" is one of the most comprehensive travel books that should be examined in terms of its rich content. The Chinese travel chapters in the travelogue are divided into eleven titles including Hong Kong, Shanghai and the details of the outer seas that the traveller crossed before reaching Taku Port, the Pier of Beijing, Pacific Ocean, Tianjin, Beijing, Cancaku, Lancosın, Hoço, Hami, Urumqi. The aim of this study is to examine the impressions of the traveller's journey to China in *Seyahatü'l Kübra* and to try to analyse the situation in the Qing period according to the work. Therefore, in this study, the historical developments in China in the 20<sup>th</sup> century will be emphasized and the similar points of the period will be tried to be revealed by giving quotations about how the periodic features of the Qing Dynasty are reflected in *Seyahatü'l Kübra*.

**Keywords:** Süleyman Şükrü, *Seyahatü'l Kübra*, Cathay Travel Books, Travel to China

## Türk seyyah Süleyman Şükrü'nün gözünden 20. yüzyılda Çin

### Öz

Türklerde ilk seyahatnameler 16. yüzyıla tekabül etmekle birlikte gerek Hıtay üzerine yazılan ilk seyahatnameler olması sebebiyle gerek de kaleme alındıkları dönem itibari ile çok fazla incelemeye tabi tutulmuştur. Ancak 20. yüzyılda Karçınzade Süleyman Şükrü tarafından kaleme alınan *Seyahatü'l Kübra* adlı esere dair çok az çalışma olması dikkatlerden kaçmamıştır. 20. yüzyılda Osmanlı'daki memuriyet görevinden azledildikten sonra seyahate çıkan Süleyman Şükrü, Anadolu'dan yola çıkarak Yunanistan, İran, Avusturya, Fransa, Afrika, Mısır, Hindistan, Çin gibi birçok ülkeyi gezmiş ve seyahati sırasında gözlemlediği, deneyimlediği, duyduğu her şeyi not almıştır. Türkiye'de ve dünya çapında Evliya Çelebi'nin "Seyahatname"si kadar büyük değer görmese de Şükrü'nün "Seyahatü'l Kübra" adlı eseri, zengin içeri bakımından incelenmesi gereken kapsamlı seyahatnamelerden biridir. Seyahatnamede geçen Çin seyahati bölümleri Hong Kong, Şangay (Shanghai), Pekin'in İskelesi olan Taku Limanı'na kadar geçtiği dış denizlerin tafsilatı, Büyük

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Çin Dili ve Edebiyatı ABD (Nevşehir, Türkiye), ecemceylan@nevsehir.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8989-8715 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.05.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1317130]

Okyanus, Tin-i Çin (Tianjin), Pekin, Cancaku, Lancosin (Lanzhou), Hoço (Hezhou), Hami, Urumçi olarak on bir başlığa ayrılmıştır. Bu çalışmanın amacı, seyahatçi Seyahatü'l Kübra adlı seyahatnamesinde yer alan Çin seyahati izlenimlerini incelemek ve esere göre dönemsel açıdan Qing dönemindeki durumu tahlil etmeye çalışmaktır. Dolayısıyla bu çalışmada önce 20. yüzyılda Çin'deki tarihi gelişmeler üzerinde durulacak ve Qing Hanedanlığı'nın dönemsel özelliklerinin Şükrü'nün seyahatnamesine nasıl yansıtıldığına dair örnekler verilerek dönemin tarih ile benzer noktaları ortaya koyulmaya çalışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Süleyman Şükrü, Seyahatü'l Kübra, Hitay Seyahatnameleri, Çin seyahati

## Introduction

Societies' curiosity about the cultures in other societies and their desire to explore the unknown have led societies to gather information about other civilizations in both diplomatic, political and religious contexts. The most peaceful way to gather information is to travel. Thanks to the travelogues of great travellers<sup>2</sup> who noted everything they saw in their travels, the culture, art and science in places where most people do not dare to go have become known in other countries.

According to the TDK (Turkish Language Association) Contemporary Turkish Dictionary, Seyahatname (travelogue), which is a combination of the Arabic “siyāhat” and Persian “name” words, corresponds to “the work of an author in which he describes his knowledge and impressions from the places he has visited” (“Seyahatname”, 2022). In the TDV (Turkiye Diyanet Foundation) Encyclopaedia of Islam, the meaning of the word is given as “travel letter, travel work” (Yazıcı, 2009). Although it is included in the field of literature as a literary genre, it is included in the genre of memoir or diary. According to Asiltürk, although the author's starting point in travel books is geography, “the climate of that geography, its people, historical artefacts, old-new structures, road and transportation features, details that make up daily life, etc. constitute the subject of travel books (2009: 911- 912)”. Therefore, travelogues should not be seen as works that require examination in the literary field: they should also be valued as noteworthy documents that contribute to science, as they also include topics in the field of history, geography, sociology, etc.

The earliest Chinese travel books in old Turkish literature are Gıyaseddin Nakkaş's *Acâib'ül-Letâif* and Ali Akbar's *Hitâinâme* (The Khataynameh). *Acâib'ül-Letâif*, known as one of the first travel books, is also called the *Hitay Sefaretnamesi* (Cathay Travel Book). Gıyaseddin Nakkaş, who was among the envoy delegation sent by Timur's son Mirza Şahruh to the Cathay (China) emperor, set out from Herat to China in 1419 and wrote the embassy in 1422 using Persian, the preferred language of the era, by noting everything he saw during his travel (Ozerdim, 1950: 345; Nakkaş, 2013: 3-7).<sup>3</sup> Although the work has the characteristics of a travelogue, it is also considered as an embassy<sup>4</sup> due to the fact that the travel

<sup>2</sup> The best examples of these travelogues are the *Travelogue of Ibn Battuta* by Ibn Battuta and the *Travelogue of Marco Polo* by Marco Polo.

<sup>3</sup> Although the original of the work is Persian, it was translated into Ottoman Turkish by former Şeyhislâm Küçük Çelebizade İsmail Asım Efendi in 1727 during the reign of Ahmet III, by the order of Damat İbrahim Pasha (Özerdim, 1950: 345).

<sup>4</sup> The reports prepared and presented by the ambassadors sent to foreign countries about the impressions they had in those countries, their meetings with statesmen and other official affairs they carried out are called sefaretname (embassy) in Turkish (Mutlu, 2011, p. 125).



takes place through official channels<sup>5</sup>. It was translated into Ottoman Turkish by Küçükçelebizade İsmail Asım in 1728 (Ozerdim, 1950: 345; Nakkaş, 2013: 3).<sup>6</sup>

After Gıyaseddin Nakkaş, another person who wrote his trip to China was Ali Akbar Khata'i. Akbar, who was essentially a merchant, travelled to China between 1500-1510 and published his notes in a book called *Hitâînâme* (The Khataynameh) (Eğri, 2012: 414)<sup>7</sup>. In Eğri's "*The Silk Road Impressions in Hitây Sefâretnâmesi and Kanunnâme-i China u Hitây*" study, there is a possibility that the name "Hitâ" added to his surname was given to him when he returned from his trip to China (2012: 414). Zeki Velidi Togan states that "this travelogue is not of much value in terms of being an original work, and Ali Akbar benefited from the work of Gıyaseddin Nakkaş while writing" (cited in Mutlu, 2013: 4). According to the information cited by Betül Mutlu in her book titled *Hitay Sefaretnamesi*, Lin Yih-Min, who examined the *Hitâînâme* as a doctoral study and compared it with Chinese sources said that "Ali Akbar did not personally travel to China, but benefited from Gıyaseddin Nakkaş's work while writing the work" (Nakkaş, cited in Mutlu, 2013: 4).

Another travelogue that appeared in the 16<sup>th</sup> century belongs to Defterdar Seyfi Çelebi. In this travel book called *Türkistan ve Uzak Doğu Seyahatnamesi* (Turkestan and Far East Travel Book), China was recorded as "Hitây (Cathay)" (Çelebi, 2014). Since the work has Ottoman Turkish features, it was not simplified in the 2014 edition, probably to preserve the essence of the work. However, with the detailed explanations of Serkan Acar in the work, the historical structure of the period has been clearly revealed. The period of writing the work corresponds to the period of Suleiman the Magnificent in the Ottoman Empire and the Yuan period in China. For this reason, it is historically very important as it depicts the Yuan Dynasty and Mongol emperors who ruled in China.

Other works written on Chinese travel books during the Ottoman period correspond to the 20<sup>th</sup> century. One of them is *Seyahatü'l Kübra*, written by Karçınzade Süleyman Şükrü, which is the key point of the study, and the other is the travelogues of Abdurreshid Ibrahim called *The World of Islam, The Spread of Islam in Japan*. As it can be understood from the title of Ibrahim's work, the work provides information about the Islamic world between the years 1907-1909, as well as important information about Muslims in East Asian countries and China<sup>8</sup>.

*Seyahatü'l Kübra*, written by Şükrü, was published in 1907 at the Elektrik Printing House in Petersburg, Russia (Şükrü, 2013). The work was prepared for publication by Hasan Mert in 2013 and reprinted by the Turkish Historical Society. In the foreword written by Mert, a brief biography of Karçınzade Süleyman Şükrü, the starting point of his travels and brief information about the work are included. In the aspect of Mert, although Şükrü's travels do not have an official purpose<sup>9</sup>, they resemble the

<sup>5</sup> In Turkish history, the travel books written by travellers are divided into various titles. These are 1) Travelogues based on the journey, 2) Esaretnames, 3) Poetic Travelogues Written in Sergüzeştname and Hasbihal Type, 4) Hajj Travel Books, 5) Travel Books in the Qualification of Geography and History Books, 6) Travel Books Written as a Part of History and Biography, 7) Sefâretnames (Coşkun, 2019).

<sup>6</sup> The work, prepared by Betül Mutlu in 2013, was reprinted by the Turkish Historical Society. In the first part, the analysis of the work, in the second part, the criticism written by Fuat Köprülü in 1913, and in the third part *Hitay Sefaretnamesi* (in Ottoman Turkish) written by Hoca Gıyaseddin Nakkaş are included.

<sup>7</sup> The original work was written in Persian. The work, which was completed by Akbar in 1515 after returning from the trip, was presented to the sultans of the period, Selim I and Suleiman the Magnificent. Its translation into Turkish corresponds to the period of Murat III. After the work was translated into Turkish, it was published under the name of *Kanunnâme-i Çin ü Hitây* in the Muhendishane Printing House in 1853 (Eğri, 2012: 414).

<sup>8</sup> For detailed information about the work, see İbrahim, 2019.

<sup>9</sup> Born in Eğirdir in 1865, Süleyman Şükrü worked as a civil servant before traveling. However, while he was a civil servant in Pozantı in 1887, he had a disagreement with a colleague. When he went to Istanbul, he could not accept this situation when he saw that this colleague was appointed as the Telegraph Ministry Accountant. For this reason, he was not welcomed in the Ministry and was transferred to another place. Afterwards, he was dismissed from his duty and exiled to

intentions<sup>10</sup> of the great traveller Evliya Çelebi's travels. For this reason, Şükrü, who is predicted to go on his travels with an individual will, left a very comprehensive work behind by telling his own life story and noting the places he visited in his diaries. In the work, after visiting many cities starting from Anatolia, Iran, Ashgabat, Bukhara, Baku, West Turkestan, Caucasus, Austria, France, Marseille, African Continent, Tunisia, Morocco, Algeria, Egypt, Aden, India, Calcutta, Colombo, Ceylon, he travelled to Singapore and some cities in China and reached Urumqi, and from there he came to Petersburg, Russia. The traveller, who did not limit his travels to only one country, went to many countries and described the cities he visited there in detail. For this reason, he named his work *Seyahatü'l Kübra*, that is, *The Great Travel*. Especially in the China section, he not only described the cities he visited, but also presented ancient information about the Muslim population and mosques living in China.

The essence of the work, which was written in Ottoman Turkish, was preserved in the reprint. Although there are difficulties in the translation of some words since they are not published in today's Turkish, in essence, it conveys the historical features of the period in which it was written. Since the work written by Şükrü covers both European and Asian countries, it will be beneficial to examine the chapters one by one. However, unfortunately, research on *Seyahatü'l Kübra* has remained shallow compared to other travel books.

## 1. Method

In terms of sinology studies, one of the most remarkable purposes of this study is to examine the Chinese travel part of this work, which best summarizes the situation in China in the 20<sup>th</sup> century from the perspective of a Turkish traveller, and to introduce the traveller's impressions of China to researchers around the world. Although there are many works and novels on Turkey in Chinese libraries, written in the contemporary period, it is particularly striking that the works of Ottoman travellers who travelled to China are not available. This travelogue, which portrays the last periods of the Qing Dynasty, which is one of the most researched subjects, is of great importance as it depicts China in that period from the perspective of an Ottoman traveller. However, the fact that the name China is not written on the Chinese travel books in Turkey and that the works are not sufficiently introduced in Chinese or other languages cause these works to be ignored. Therefore, it is of great importance that these historical travel books are examined in detail and their contents are translated into other languages and introduced to the academic world. In this regard, the situation in the Qing period will be tried to be analysed by comparing the impressions of Şükrü's trip to China from a periodical perspective. Therefore, in this study, content analysis, text scanning and text analysis methods will be adopted as analysis methods, and historical developments in China in the 20<sup>th</sup> century will be emphasized and it will be tried to reveal the historical

---

Zor Sanjak on the grounds that he could not get along well with his superiors, with an investigation opened against him. During his exile life in Zor Sanjak, Şükrü, who was waiting for forgiveness from Istanbul but could not reach his goal, escaped to Mosul, (Göksoy, 2017). Afterwards, he went on a journey to the places he noted in his work *Seyahatü'l Kübra*. Therefore, in his preface, Mert (2013) mentioned that Şükrü was not sent as an ambassador or spy for an official purpose, and that he would not be able to visit other countries comfortably if he was a spy or a suspect, although it is attributed as such in some sources. However, according to Mert, Şükrü's constant demand for amnesty from Istanbul and his inability to return to the country indicates that he was not sent as a spy, as it shows that he is not on good terms with the administration. Therefore, when this study is taken into account, there is an impression that Şükrü's travel did not take place through the official channel.

<sup>10</sup> While Evliya Çelebi was going to say "Intercession (Şefa'at), O Messenger of Allah" to the Prophet Muhammad (PBUH), whom he saw in a dream one night, the words "Travel (seyahat), O Messenger of Allah" came out of his mouth. This was one of the important factors in Çelebi's travel. For Süleyman Şükrü, the incident occurred almost in the same way. While he was in Tehran, after he prayed one night and went to istikhara, he saw a person in his dream and said to him, "You will travel to many places, you will go through a lot of things and you will suffer a lot, but your end will be very, very, very good." Thus, he decided to travel (Şükrü, 2013).

similar points of the period by giving quotations about how the periodical features of the Qing Dynasty, especially the situation of the European states in China, are reflected in Şükrü's travel book.

## 2. China from the 15<sup>th</sup> Century to the Early 20<sup>th</sup> Century

The Chinese dominance in Southeast Asian countries, which was strengthened by Zheng He's seven trips to Southeast Asian countries at the beginning of the 15<sup>th</sup> century, began to weaken as a result of the end of Zheng He's travels and the arrival of the sea ban policy towards the middle of the 15<sup>th</sup> century. The curiosity of the Europeans who read the *Marco Polo Travelogue* written by Marco Polo, caused the Portuguese to sail towards Southeast Asian countries. In this age called the age of geographical discoveries, the goal of finding new trade routes was at the forefront. Therefore, the Portuguese reached the Indian Ocean and took Goa in 1510 and Malacca in 1511 under their control (Gelber, 2007: 100). Thus, they both took control of the spice trade and got one step closer to China. They even obtained official permission to settle in Macau after challenging struggles in 1535. During their stay here, they were subject to customs duty for rent, ships and commercial goods they bought and sold, and they rented the Macau Peninsula until 1557 in order to clear the region from pirates (Gelber, 2007: 103). In the 15<sup>th</sup> century, when China's maritime prohibition policy came into force, the end of sea activities increased the number of stray pirates in the seas. In addition to this situation, which shows that China's power in the seas has weakened, the transfer of the task of clearing the Macau Peninsula from pirates to the Portuguese in 1550 is another situation that shows the weakening of China in the seas.

When the dominance of the Portuguese in Asia began to attract the attention of other European states, the Europeans, who did not want the Portuguese to have a single say in Asia, turned their faces to Asia, respectively. After the Portuguese, European traders started to come to Asia: the Spanish, and then the Dutch, French, Russian, Hanseatic, Prussian, etc. (Gelber, 2007). The importance of the Indies in the spice trade was enough to attract the British to these lands.

Although the Europeans first came to Asia for trade purposes, the relations established by the missionaries, not the commercial relations, were more effective in their relations with China. When Christian missionaries Michele Ruggieri and Matteo Ricci, also known as Jesuits, arrived in China in 1577, they got close to the Chinese by keeping up with the Chinese culture and began to gain influence in China by transferring their knowledge in mathematics, astronomy and geography to them. Thus, the Jesuits contributed greatly to the advancement of China in mathematics, astronomy, cartography, geography and other technical and scientific fields (Gelber, 2007: 107). China, which has been superior in almost every field for thousands of years, has now lagged behind the west. Considering that almost all great inventions originated in China, it is unbelievable that the Chinese were behind in developing these inventions. Gelber said the following in his work on this subject:

“In 1621, when the Portuguese offered four cannon to the emperor, they found they had to send cannoners with them. The following year the court asked Jesuits from Macao to cast cannon for China and twenty years later another of them, Adam Schall himself, was asked to cast more and teach the Chinese how to make them” (2007: 108).

In addition, Professor Temple (2007), who does research on China, made the following comment on this subject:

“From the seventeenth century, the Chinese became increasingly dazzled by European technological expertise, having experienced a period of amnesia regarding their own achievements. When the Chinese were shown a mechanical clock by Jesuit missionaries, they were awestruck, forgetting that it was they who had invented mechanical clocks in the first place. (Foreword)”.

By the Qing period (1644-1911), the rate of settling of Westerners in China increased even more. The desire of Emperor Kangxi (1661-1722) to open China to western science and to strengthen trade relations accelerated the entry of foreigners into China. The reflections of China's wealth in the western world caused even starving Russians to turn to Chinese lands. Accordingly, Şükrü's travel book mentions the wall that Russia made a hole in the Beijing castle during the 1900 turmoil<sup>11</sup> during his visit to Beijing and the oppression of the people by Russians (Şükrü, 2013: 502-503).

With the Age of Enlightenment in the 17<sup>th</sup> and 18<sup>th</sup> centuries, a revolution in science began in Europe and radical changes were made in politics. The publication of the French Declaration of the Rights of Man and of the Citizen in 1789 in France gradually began to affect other countries. In the field of science and education, the Faculty of Science was established at Moscow University (1755)<sup>12</sup> in Russia and Boston University (1839) in the USA, and the first female doctor<sup>13</sup> was admitted to the university in Germany (Li & Li, 2012: 156). With the Industrial Revolution, machines working with steam power emerged, and thanks to these machines, production and capital increased. Yet, with the increase in production, the search for a market increased in direct proportion, and the Europeans' admiration for Indian fabrics, Chinese silk, porcelain and tea led the trade to Asia. In this process, European states, which tried to establish diplomatic relations with the Chinese, obtained great commercial privileges in return. Although these commercial relations were not mutual at first, trade in China started to strengthen with the silver and opium brought by the Europeans. However, the fact that this trade is not mutual and China's indifference towards the products coming from Europe made the trade of European states in China stay negative. Because China already had everything. However, the entry of silver and opium<sup>14</sup> into China affected the Chinese and increased the Chinese demand for them. The fact that the Chinese constantly demanded silver money against commercial goods brought with it the difficulty of finding silver money in the market. This is where opium came into play. That's when something was found for European states to exchange with China. Due to the increasing population and social problems during the Qing period, the people were already looking for a solution in opium. This led to opium addiction. Although the emperor thought that when he banned opium, it would prevent the spread of opium in China, opium addiction could not be prevented because of smuggled opium into China. The weakness of the Chinese for Indian opium and the silver coins they gave for Indian opium caused the weakening of the Chinese economy, and the weakening economy, trade problems, opium smuggling and China's unstable relations with foreigners dragged the Qing Dynasty towards the collapse.

### 3. China from the Perspective of Süleyman Şükrü

The Chinese travel chapters in the travelogue are divided into eleven titles including Hong Kong, Shanghai and the details of the outer seas that the traveller crossed before reaching Taku Port which is the harbour of Beijing, Sea to the east of the Indian Peninsula, Pacific Ocean, Tianjin, Beijing, Cancaku,

<sup>11</sup> The Boxer Rebellion is mentioned. The difficult situation in China in 1898 caused Emperor Guangxu to support a group led by Kang Youwei, and the Hundred Days Reform came into force. This reform, which included a radical change movement in education, economy, military, industrialization and democracy, was not supported by Cixi and her supporters. For this reason, Cixi, who wanted to get rid of the Westerners and the western influence, gave up the long-lasting policy of suppressing the Boxer's Rebellion and supported their uprising (Li & Li, 2012: 272-279; Kerr, 2021: 132). However, this situation was again in favour of the Westerners.

<sup>12</sup> It is the oldest higher education institution in Russia. It was founded by order of Tsarina Elizaveta Petrovna and was named after Academician Mikhail Lomonosov, who greatly contributed to the founding of the university (see History of Moscow University, 2022).

<sup>13</sup> Dorothea Lepavin-Erxleben, the first female doctor in Europe with the importance Germany attaches to women's rights, was accepted to Halle University in 1754 and graduated from the Faculty of Medicine. (Shipman, 2017: 18)

<sup>14</sup> There was opium in China before. However, in ancient times, opium was used only as a medicinal material. With the introduction of large amounts of opium into China in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries, the use of opium exceeded its purpose and extended to opium addiction.

Lancosin (Lanzhou), Hezhou, Hami, Urumçi. Şükrü commented on the other places he visited in China under these headings, by opening subheadings one by one. In his work, he noted the outer seas and rivers of China, the extraordinary situations he saw in each city he visited, the people he encountered, the cityscapes, the occupations of foreigners in the cities he visited, and the number of Muslims and mosques in the cities he visited. The cities mentioned in the traveler's Chinese notes are as follows: Hong Kong, Şangay (Shanghai), Tin-i Çin (Tianjin), Pekin (Beijing), Kuvanxi, Nanku, Çada, Tombalı, Pagovan, Şaşan, Huile, Saçın, Çimikpi, Şvanhafı, Cancaku, Luşuncu, Fincin, Taytun, Lancosin (Lanzhou), Hoço, Hami (Kumul) and Urumçi (Urumçi). The traveller, who went to Urumçi for the way back after Beijing, stated in short notes how many days he reached the cities he passed on the way, the castles, plains, valleys in the vicinity and the religion of the population in the city. Since the names of the cities were translated into Turkish by translating the pronunciation heard by Şükrü, it would be necessary to guess exactly which cities, towns and villages the traveller passed through, and the city names given in the study will be handled as they are written in the *Seyhatü'l Kübra*.

### 3.1. Impressions from Hong Kong

Şükrü arrived at the port of Hong Kong on the twenty-third day of Muharram. He stated that this place has a population of approximately one hundred thousand and that six thousand of the population is Chinese, eighty-one thousand locals, thirteen thousand Japanese and the rest are foreigners (Christians and Jews). The traveller, who usually visited the Muslims living there during his travels, consulted with them and recorded his impressions about China. In line with the information he received from them, he stated in his notes that Muslims from India were engaged in trade, Muslims from Macau, Canton and Kuiling made good profits by working as bakers, butchers and grocers, European Christians and Japanese were engaged in trade, medicine, art, money changing, hotel management, tavern management, Jews as brokers, locals working in agriculture, boating and factories as porters, workers, labourers and servants, and the newly arrived Chinese were engaged in coaching (Şükrü, 2013: 480). As it can be understood from these notes, in the 20<sup>th</sup> century, in addition to the fact that a large part of Hong Kong was in the hands of foreign states, trade was also under their control. The natives and the Chinese unfortunately made up Hong Kong's working class.

In describing the city's architecture, the traveller noted that banks, government buildings, customs, quarantine, postal telegraph, government lands, hotels, casinos, expensive department stores, department stores, and similar venues in Hong Kong are lined up along Hong Kong's fourteen-mile quay. Subsequently, the traveller added this point to his observations by emphasizing that there were no large state buildings and mansions in Hong Kong, except for military barracks and police stations.

According to the information Şükrü obtained, there are two mosques (Masjid-i Sert and Masjid-i Pultan) in Hong Kong. Traveller attributed the low number of mosques to the small number of Muslims in Hong Kong (2013: 481). In addition, the fact that Abdullah Sert Sahib, whom he met here, talks about Abdurrahim, the adopted son, and that he is now going to the British School, shows that foreign schools began to rise in the Qing Dynasty, in the same way as the Ottomans.

While he was in Hong Kong, he also included information about the districts of European states and how many soldiers these states had in the region. According to Şükrü, the British had four thousand soldiers (three thousand five hundred Indians, five hundred Europeans) in the region<sup>15</sup>. Showing the

<sup>15</sup> In the work, it is stated that the Indians, who are in the infantry class, came from the Afridi tribe between India and Afghanistan and became Muslims. Şükrü stated in his work that "these infantrymen (they had no other demands but a

dominance of foreign states in the seas, Şükrü said that he saw four German battleships, five Japanese, three French and four British flagged, twelve in total, warships while he was traveling from Hong Kong to Shanghai by ferry (2013: 482). When the traveller saw these navies, he wrote the following words and tried to reveal the current state of Indochina:

“While Germany, which is rival to the states of France and England, which share the Indochina among them, wanted to do something critical and tricky around China's "Bakoy" pier and "Lin Teşyo", their battleships, which had been wandering around here for a long time under the command of a great Admiral, were lying in Hong Kong port for three days, the Europeans in the cabin applied this move to many policies without hesitation as soon as they heard that the arrival of the ships of the mentioned great states, which would not hesitate to follow up with the idea of failing this attempt (2013: 484).”

### 3.2. Impressions from Shanghai

Şükrü reached Shanghai from Hong Kong in three days and four nights. When Shanghai began to appear from the ferry, Şükrü described the situation on the coast as follows:

“The battleships of the states of Germany, France, England, America, Japan, Italy and the Portuguese and Dutch governments were lying in rows... There were two large Chinese battleships standing there, which had anchored after arriving from the American shipyard and their guns looked excellent. China's naval army is in the hands of British-like admirals; company ships are under the command of British, Greek and Dutch captains. The only thing belonging to China is the crew (2013, p. 485)”

As can be understood from these words, European states also have a superior position in Shanghai. China, which made its name in history with the gigantic ships built by Zheng He during his travels to Southeast Asia in the 15<sup>th</sup> century, and gained superiority in Southeast Asia with the achievements of its admirals, China came to a position in the 20<sup>th</sup> century, unable to surpass the technology of European states even in shipbuilding with the introduction of the maritime prohibition policy.

According to the information given in the Shanghai section, the population of Shanghai is four hundred thousand. Three hundred commercial ships enter the pier every day. Although the Europeans who migrated here with the ambition of trade have a population of fifteen thousand, this number is increasing day by day<sup>16</sup>. There are three thousand seven hundred Chinese Muslims and two mosques here. While describing the place where the mosques are located, Şükrü said: “*One (of the mosques) is located in the district ruled by France, and the other is located in the area occupied by England*”<sup>17</sup> (2013: 486).

He continued his impressions with the situation of the European states in Shanghai:

“Of the four states that share Shanghai, Germany, America and England pay rent to the Emperor in return for the districts they occupy. The French do not pay this rent because they bought the place from China before they rented it. The North was invaded by Americans; the South was invaded by Frenchs; the West was invaded by the Germans. The most beautiful part of the city was taken by the British (2013: 487)”.

raincoat given every two years, a turban, trousers, a jacket and a bootie), they worked with a salary of nine rupees and they served here for four years (2013: 481). This is another piece of evidence supporting Britain's power in East Asia.

<sup>16</sup> As the European states' patronage over China increases, the number of Europeans who come here for trade also increases.

<sup>17</sup> The fact that Şükrü specifically stated that the districts where the mosques are located are where other states rule is probably because he is trying to reveal the situation of China. Because Şükrü specifically stated in his notes which district was protected by which state in every city he had been. In fact, while revealing this situation, he sometimes criticized that he could not understand how the empire, which has an ancient history of four thousand years, ended up in this situation.

As it can be understood when the history of China and Europe is examined, the 20<sup>th</sup> century is a period when China was in a weak position against European states. This situation is actually the same when compared to the Ottoman Empire. The fact that the Ottoman Empire was called the "Sick Man of Europe", in parallel, caused China to be described as the "Sick Man of Asia". These two nations, which passed through almost the same historical stages during the transition period from the reign to the Republic, were exposed to the pressures of the European states throughout this period.

### 3.2.1. Tobacco Factory in Shanghai

Şükrü mentioned that he met Muhammed Efendi, who came from a large family under the name of "Beytül-Ömeri" in Beirut, and that this person could speak Turkish and English. Furthermore, Muhammed Efendi took him to the tobacco factory built by his uncle, Arif Efendi. The tobacco factory is described by Şükrü as follows:

"The Tobacco Factory is located in the neighbourhood that fell into the hands of the Americans. It is at number 24 Dongshan road. It has five floors. Forty machines are in continuous operation, surrounded by two locomotives, one with 50 horsepower and the other with ten horsepower, eight for cigarettes, two for tobacco and three for keeping cigarettes. One of the tobacco folding machines chops two thousand and the other eight hundred pounds of (tobacco) leaves daily. One pound is 160 dirhams. One of the cigarette filling machines was manufactured in Japan and the other in the USA. Each of the machines made in America produces 140 cigarettes, and the machine made in Japan 260 cigarettes (2013: 487)".

While talking about the machines, Şükrü was amazed by the speed of the Japanese-made machine and added the following: "*The Japanese-made tobacco machine is a wonder peculiar to the Japanese, whose civilization spanned thirty years, in which America grew in four centuries (2013: 488)*"<sup>18</sup>.

According to Şükrü's notes, the lower floor of the workshop is reserved for the repair of deteriorated and rusting tools, the second floor is reserved for cigarette manufacturing, and the third floor is reserved for machines that preserve cigarettes. On the fourth floor, two hundred women put cigarettes in boxes. The fifth floor is the document and goods warehouse. The goods chests are lowered from here with a crane. Three hundred and fifty workers and machinists work in this factory built by three members of the Beytül Ömer family. Their fees amount to six hundred British pounds. It was also pointed out that there is a new cigarette factory built by the Americans here in the city (2013: 488).

### 3.3. Impressions from Tin-i Çin (Tianjin)

Şükrü reached Tianjin from Shanghai in five days and five nights. Here he settled in the Berlin Hotel, which the Germans built on Takirut street. While there are European states in Tianjin, as in other cities, Russians and Japanese were also given a share (2013: 491). Some of the Greeks and Armenians residing in the city are engaged in professions such as casino, grocer and tobacco sales, and their wealth has increased considerably during their stay here. The tenant<sup>19</sup> of the hotel where Şükrü stayed is a wealthy Jew from Thessaloniki.

While describing Tianjin, Şükrü mentioned that the places that fell into the hands of the states of Germany, England and France were reconstructed in a spectacular way, but the districts that fell in favour of other governments were not in the same situation yet (2013: 91). This reveals the fact that

<sup>18</sup> Although it is an island country, it has been one of the really interesting issues that the Japanese were least affected by the arrival of European states and brought the technology to such an advanced level and entered the territory of China.

<sup>19</sup> It is listed as a tenant because they rented from the Qing government.

Germany, England and France settled in Tianjin before compared to other states and took important steps in zoning. It can even be said that one of these important steps is the electric tram<sup>20</sup> in the city.

The following words about the tram are included in the travel book:

“Although it consists of only a bridge connecting this big city to another, built on the side of the canal, the electric tram that starts from the south of this new bridge divides into several branches and proceeds up to the pier. When the construction of the large dock opposite the French Consulate is completed, the centre of the tram will be changed and its route will be extended (2013: 491-492)”



Resim 1 Electric trams in Tianjin (Estimated Date 1930)

There are meandering dirty streets, narrow roads without sidewalks, stinky squares that are impassable with mud, houses on the verge of demolition, formless buildings, and smelly shops, the traveller, who stated that in all of the Chinese-only neighbourhoods, mentioned that there are no traces of the buildings in other districts here (2013: 492). This shows that, despite the great influence of the European states, China was less affected by this development.

As stated in the notes, export goods from Tianjin to Shanghai include tea, silk, linen, Chinese porcelain and all kinds of grains and timber; imported goods include works of art and textiles from Europe, America and Japan, and opium collected by the British from all over the world (Şükrü, 2013: 492). According to the information obtained by the traveller through the schools of the Chinese, the Chinese do not have any madrasahs other than the primary school they have built in the courtyard of the temples to teach the children about forty-five thousand characters of Chinese, or any education that will be useful to the current generation (2013: 492)<sup>21</sup>.

### 3.4. Impressions from Beijing

Şükrü arrived in Beijing on 5-Rabi al-awwal-1324 (Sunday, April 29, 1906). Since the Hijri calendar was used in that period, the time references were transferred according to the Hijri calendar, and the date

<sup>20</sup> As a result of the “Compagnie de Tramways et d’Eclairage de Tientsin” investment agreement between the Qing and the Belgian Consortium in 1902, the installation phase of the tram line started (Zhao; Feng; Sun; Song, 2018)

<sup>21</sup> Although great importance was attached to the education of the noble class throughout the dynasties in China, the education of the poor people was not emphasized at all. It is possible that the traveller was talking about the education people received when he said that there is no school other than the primary school here.



corresponding to today's calendar was presented to the reader in parentheses by Hasan Mert, who later prepared the book for publication (Şükrü, 2013: 494).

The traveller, who set foot on the territory of Beijing, described Beijing as divided into three castles, and stated that ordinary people lived in the first castle, the viziers and nobles lived in the second castle, and the Emperor in the third castle. He tried to compare Beijing with other cities he saw, using the words “*there is no place to be considered other than the strength of the walls and the density of the population, and even a regular street*”. He travelled all over Beijing with Muhammed Mahdi, Hasan, İbrahim and Muhammed Said Efendi, whom he met in Beijing, and said that there are 32 mosques, twenty-five thousand people who believe in the existence of Allah, and twenty Islamic Schools. According to the information he obtained, although there is a library in all mosques, the responsibility of preserving these books belongs to the imams. Islamic disciples, who received their first education in these schools, gather in the courtyards of the mosques and listen to Islamic information from imam masters. One of these masjids is Shafii, the others are masjids of the Hanafi order, and four of them are large and ornate because they were opened with the support of the Chinese emperors. These buildings are “Gingzhensi, Famigsi, Pushou<sup>22</sup> and Niujie<sup>23</sup> mosques” (Şükrü, 2013: 495).

The traveller describes the situation of the European states in Beijing with the following expression:

“Even in Beijing, the mindless government that divided Tianjin to foreigners does not have influence in the big districts left to the states of Germany, France, England, America, Japan and Russia. Each state rules the piece they capture and collects taxes on their own account from the people residing in these neighbourhoods that they have drawn around as if they were the borders of their properties. Even the neighbourhood where the Emperor and the ministers' mansions are located is under the protection of the German soldiers, and the fact that not even a member of the public has been sent to these places shows what the great sultanate has become (Şükrü, 2013: 495).”

The traveller knows a great deal about the long history of China. For this reason, he does not understand how China allows the European states to make their ambitions happen on China and attributes this situation to the administration by calling it “a mindless government”. In fact, the traveller, who gave detailed information about the emperor of the period in his impressions, describes Guangxu (1875-1908) and his government as follows:

“Guangzu, who turns 33 today, is naturally insane, but is naturally a ruler. When this poor man, who is deprived of intelligence and children, is enthroned while being breastfed, his mother, who was made a regent, can only handle the reign that way. The great states that were ready to share the reign of China, which would be deprived of the heir in the event of the death of the Emperor, who was considered the end of the twenty-second monarch of the family, besieged the brothers of the emperor and everyone related to this family. Because they are surrounded by the soldiers that the Europeans have filled around them, these wretched men cannot leave their homes and cannot hear about the conditions of the others. Thinking that this unique sultanate, which had 11,500,00 kilometres of fertile and rich land and a population of four hundred and forty million, could avert the following disasters due to a single disorder, the opium-hungry ministers, knowing that there were foreign commanders in the palace, agreed to communicate not by speaking but by writing in their palms and

<sup>22</sup> Pushou Mosque (普寿寺): Located at number 63 in Beijing's Xicheng district. There is no clear information about the period of its establishment. It has an area of 4000 square meters. It has three gates. Above its door is written “Xiaoci Pushou Si (效赐普寿寺)” (Pushou, 2022)

<sup>23</sup> The Niujie Mosque (牛街清真寺) began to be built in the Liao period in 996 for the Arab educator Nasuluding (纳苏鲁丁), who came from the Western Region. In 1427, during the Ming Xuande period, the mosque was expanded, restored again in 1442, and renamed as “place of worship 礼拜寺” in 1474. Later, it was restored many times from 1496 to 1921, and finally it began to reach its present form. The mosque, which was restored several times after the founding of the People's Republic of China, was taken under protection by Beijing and the whole country on August 21, 1979 and January 13, 1988 (Yang, 1995:119).

they would start to disperse by rubbing their two hands together to destroy the writings in their hands. For this reason, the Europeans, who cannot get news about politics from the Chinese, want to increase the number of revolutionaries to take over the administration. The fact that a four thousand-year-old state still does not have four battalions of soldiers strengthens the Europeans (Şükrü, 2013: 495)."

The traveler's impressions of Hong Kong, Shanghai, Tianjin, Beijing are in parallel with the periodical features of the Qing Dynasty. Although the French Revolution and the Industrial Revolution that took place in Europe in the 18<sup>th</sup> century did not directly affect the Qing Dynasty, which was geographically far from Europe, the impact of the modernization and nationalism movement that spread to the world with the revolution and revolution towards the middle of the 19<sup>th</sup> century appeared in China as well. The effect of the search for the market that came with the industrial revolution has been great in this regard. It is observed that the Qing Dynasty has no power to resist the West in the 20<sup>th</sup> century, as Western states turn their faces to Asia in search of markets. Sükrü tried to draw attention to the excess of foreign population in Beijing, the capital of the Qing Dynasty, and in the commercial ports of Hong Kong, Shanghai and Tianjin. Sükrü tried to draw attention to the excess of foreign population in Beijing, the capital of the Qing Dynasty, and in the commercial ports of Hongkong, Shanghai and Tianjin. In the travel book, the architectural development of the regions under the protection of foreigners and the fact that the regions where the Chinese lived were not affected by this development again shows how weak the Qing Dynasty was in the face of the West. Şükrü sometimes reproached the fact that the Chinese civilization, which has a tremendous history of four thousand years, did not have enough soldiers to oppose the Europeans. In fact, he said, "Isn't it the long sleep that we Orientals fall into that pampers the West so much? When we slept they roused up. They were unrivalled and they started to attack everywhere (Şükrü, 2013: 496)", and actually referred to the weakness of both the Qing Dynasty and the Ottoman Empire against the West. With the words "Let's wake up from the evil of these looters (Şükrü, 2013: 496)", he draws attention to the fact that it is time to resist the West.

In the 20<sup>th</sup> century, the fact that the Qing was underdeveloped compared to the West in science and technology, the introduction of opium to China, and the Chinese dependence on opium led to a great destruction of the Qing Dynasty. Although the Qing Dynasty took measures against them, their measures were insufficient.

The innovations made by Europeans in the field of architecture are examples of the colonization of the Qing. Today, the existence of many European-style architectures from that period is still seen (Xue, 2010; Kneitz, 2017). The conditions under which the Chinese as well as the Europeans lived are also revealed in Şükrü's travel book. The fact that dynastic conditions were still valid in the Qing period, the people were subjects of the emperor and did not have human rights unlike the people in Europe, led the people to accept the situation blindly. Although the intelligentsia is in an effort to get rid of the situation, the ideas do not seem to have been accepted much in the period<sup>24</sup>. Thus, Şükrü stated that the people hoped for help from the Westerners for salvation.

## Impressions from Cancaku

<sup>24</sup> One of these intellectuals, Kang Youwei, conducted research on how other countries struggled with imperialism and presented them to the emperor in a report. The implementation of these reform proposals corresponds to the year 1898. This movement, also known as Wuxu Reforms (戊戌政变), announced by an edict (明定国是诏) on the twenty-third day of the fourth month of Emperor Guangxu's twenty-fourth year (1898), or 100 Days Reforms (百日维新) because it lasted 103 days. However, as a result of this reform movement, which was stopped by Emperor Cixi on the one hundred and third day, it was decided to arrest the reformists who supported this movement. As a result, captured reformists were killed, while some of the surviving reformists sought help from the British, Japanese, or American Consulates (cited by Ceylan, 2023: 95-96).

Explaining which words Cancaku's name<sup>25</sup> corresponds to in Chinese, the traveller stated that "can" means plant, "ca" means "range", "ku" means "mouth", and because it is located at the opening of a wide plain, it means "mouth of the plant range". There are four mosques and more than four thousand Muslims in this city. The mountain seen from the Cancaku plain is located in the east of the city, but the white fish semblance on the surface of the mountain can also be seen from here. The mountain was named Fish Mountain (Huwo Mountain) because of this talisman on it. As the traveller stated, this plain, which is known as the "Fish City" in Turkish history, is more suitable for pasture, although it is strong in terms of soil. For this reason, there are sheep rather than crops here (Şükrü, 2013: 506).

### 2.5. Impressions from Lancosın (Lanzhou)

The traveller arrived in Lanzhou on August 19, 1906. He mentioned that he met Maksud Can from Taşkent, Mahmud of Kaşgar, Rıza Bey, Hamidullah of Turfan, İbrahim from Encan, Burhan Efendi from Kazan, that these people had big business houses in the city and they sold Russian fabric (Şükrü, 2013: 510). The walled city of Lanzhou has two hundred thousand households and a population of one million. The Yellow River runs under the castle wall. Many neighbourhoods on the east coast have a wooden bridge over the river to which boats are attached, like Mosul's bridge. There is a Muslim population of five thousand with ten mosques in the city (Şükrü, 2013: 512).

Besides, while in Lanzhou, Şükrü made attempts before the Chinese Governor to release the two sons of former Kashgar Emir Yakup Bey from prison, where they had been held for 30 years. After the sons of Yakup Bey, Isa and Iman were released, they came to Şükrü and shed tears of joy and thanked him by falling at his feet (Şükrü, 2013: 511-512; cited in Göksoy, 2017: 23).

### 3.6. Impressions from Hoço

The traveller arrived here on Tuesday (August 21, 1906) Rajab 1, 1324 AH. After mentioning that the city was named after the Yellow River, the traveller mentioned that "huanç" or "hıvanç" means "water" and "cu" means "big" while describing the characters found in the name of the city. As can be expected from this character description, this city is likely to be "Hezhou (河州)". The city of Hezhou is located in the Gansu province, as is Lanzhou today.

According to the traveller, thirteen mosques and seven thousand Muslim households in the Hoço castle; There are thirteen mosques and thirty thousand Muslim households (two hundred and ten thousand population) in the whole city. Three large ebony trees in the village of Cico, two hours away from Hoço, attracted the attention of the traveller. According to the traveller, the leaves of this tree resemble juniper leaves, the bark resembles pine bark, and its length and branches resemble cypress (Şükrü, 2013: 514).

### 3.7. Impressions from Çakubi Plain

The traveller, who was trying to reach the way back from Beijing, added this to his notes because a mill he saw while passing through the Çakubi Plain caught his attention:

<sup>25</sup> Since all Chinese words are written with their pronunciation in the traveller's work, most of the words cannot be compared. However, if we evaluate the regions that the traveller visited for his return from Beijing on the current map, there is a possibility that this city is "张家口". Because the city depicted by the traveller at the mouth of a plain has the same characteristics as Zhangjiakou. In Zhangjiakou, which stretches between the Mongolian plateau and the North China plain, is the Fish Mountain (鱼儿山), also described by the traveller, visible from Cancaku.

“On my way to Pingfan, I saw the watermill here for the first time in China. The upper stones in the mills of these Chinese, whose art is as strange as their image, are suspended and fixed. The rotating stones are the lower stones. The grain, which is wetted with the water poured from above, is first crushed, then when it is thrown into the funnel for the second time, it comes out as very white flour.” (Şükrü, 2013: 517)

### 3.8. Impressions from Hami-Kumul

The traveller reached Hami on Friday (October 26, 1906) which was the eighth of Ramadan, 1324 AH. Hami is two towns side by side, known as the Islamic town and the Hitay (Cathay) (Chinese) town. Hami is under the administration of a person named Shah Maksud, and the town of Hitay, called Pazar, is under the administration of a Chinese district governor named Hamitin. While there is a market in the town of Hitay, there is no bazaar in Hami, which is surrounded by a clay wall. There are six thousand Muslims in Hami and the surrounding villages. According to the traveller’s comments, Muslim women in and around Hami do not know how to wear hijab, but they also walk around in the bazaar without wearing a hijab. In addition, their clothes are indistinguishable from men’s<sup>26</sup>. Everyone, from the poor to the rich and the old, drinks wine here. Only Dungan Muslims do not drink alcohol. Moreover, the traveller condemns them for entering the mosque with their shoes on (Şükrü, 2013: 523-524).

The biggest thing that attracted Şükrü’s attention here was that the Muslims living here did not comply with the rules of Islam as they should. Because in Islamic countries, women generally wear headscarves and drinking alcohol is haram<sup>27</sup> according to the rules of Islam. Hence, this incident that he experienced surprised Şükrü.

Another criticism about Muslims in the travelogue is that Chinese Muslims have long hair and cut their moustaches and beards. Şükrü complained that Muslims and non-Muslims could not be distinguished from each other in this way (Şükrü, 2013: 501). In Palabıyık’s work titled “*The Ottoman Travelers’ Perceptions of the Far East in the Early Twentieth Century*”, it is stated that Abrurreşid İbrahim, who went to China in the 20th century, also complained about the same situation (2013: 298).

### 3.9. Impressions from Urumçi- Sincan Sin (Urumqi-Xinjiang)

Explaining that the character “sin” in Sincan means “new” and the character “can” means “province” in Chinese, the traveller stated that the name of the city means “new province” in Turkish (Şükrü, 2013: 526). According to the information obtained by the traveller, there are forty soldiers of Russian cavalry in the presence of the Russian Consulate in Urumqi.

When the traveller came to Urumqi for the first time, he talked about coins and measurements in detail:

“Although the Chinese government has just started monetising coins in Beijing, the east of Turkestan and around Mongolia, the people are not used to it yet, so they give and take it with measure. In the time of Hüdayar Han, they even get the countless stamped money minted in Kashgar in the name of Sultan Abdulaziz Han, may his place be in heaven, in this way... The measurements used by the Chinese for gold and silver are called “ser, miskal, puk”. One ser is ten miskals, one miskal is ten püks. One ser is worth two Russian manats. There are stamped silvers in the names Nukre and Yinbiğ, and metal bronze minors with a hole in the middle and in the name of Çin. Silvers less than five ser are

<sup>26</sup> According to the Islamic belief, every Muslim woman should wear hijab outside.

<sup>27</sup> The prohibition of alcohol is verified form following verses of the Holy Quran: “O ye who believe! Intoxicants and gambling, (dedication of) stones, and (divination by) arrows, are an abomination,- of Satan’s handwork: eschew such (abomination), that ye may prosper (Maide, 3/90). “Satan’s plan is (but) to excite enmity and hatred between you, with intoxicants and gambling, and hinder you from the remembrance of Allah, and from prayer: will ye not then abstain? (Maide, 3/91)”.

not stamped. Less than five silvers are not stamped. Yinbiğ equals from fifty sers to fifty-three sers. One puk rises to eleven sers with silver bronze, and from one thousand to one thousand five hundred çin with a thousand "çin". The unit of measurement used for meat and bread in Chinese grocers is called "çin" and it amounts to sixteen sers, or thirty-two manats. They call the unit of measurement they use in cereals as "şın". Our word "şink" must have been taken from Chinese or the Chinese must have taken it from Turkish. Ten şıns are the price of one sphere, and ten spheres are a "dadan". One "şın" is eighty dirhams, one sphere is eight hundred dirhams, ten spheres are eight thousand dirhams. The measure used by the fabric manufacturers is the same as the Istanbul archine. (Şükrü, 2013: 528)."

The fact that the people living in Xinjiang are Uighur Turks, in this context, draws attention with the similarity of the names of the currencies used in Xinjiang to the Ottoman currencies.

While putting an end to his impressions of China in his notes, the traveller did not forget to mention that the wealth of Urumqi is coal.

After Beijing, Şükrü stated that he wanted to visit the Great Wall of China, and on his way to Xinjiang, he stopped by areas with a high concentration of Muslims on the way. One of the most important issues that Şükrü paid attention while writing his travel book was to reach the Muslim population, the number of mosques and madrasahs in the places he visited. The fact that Şükrü portrays the Muslim population in the world at the end of the travel book is another point that makes Şükrü's travel book significant. Şükrü, who prioritizes his Muslim identity as well as his Ottoman identity, frequently talked about his dialogues with Muslims he met in places he visited, the number of mosques and madrasahs in the region, and what Muslims were busy with.

In the Chinese impressions part of Şükrü's travel book, first of all, geographical information about the cities is provided along with some historical information given occasionally. There is no information about where Şükrü reached the given information. However, he constantly stated that the Muslims he met in the cities he visited gave him detailed information about Chinese history. Henceforth, it is useful to remind that some of the information in the travel book is hearsay. Moreover, when Şükrü faced situations that he did not like, he preferred to criticize this situation with abusive words instead of criticizing it with a proper manner. Against the problems he identified, he offered suggestions by using a constructive language. Besides, a clear and understandable language was used in the travel book. However, Şükrü's transfer of place names according to pronunciation in the Chinese impressions part led to the inability to determine which city these place names correspond to. This is also one of the major problems that arise in the analysis of the travelogue.

## Conclusion

Şükrü, who devoted himself to travels with the effect of his dream after being dismissed from his job, visited European cities such as Greece, Austria, France, Iran and western Turkestan in the Asian Continent, Tunisia, Algeria, Tripoli, Egypt, the African Continent, and India, Singapore, China and his last stop, Petersburg. In his work, he aimed to obtain information about the Muslim population and mosques, especially in the regions he visited. The fact that he presents a table showing the Muslim population of the world and the continents covered by Muslims, according to the information he obtained during his journey from Gibraltar to Petersburg, while concluding the travelogue, again shows how much the traveller attaches importance to the policy of spreading his own religion. However, the fact that the traveller does not limit the basis of his work only to Islamic studies is one of the features that makes the work significant. The traveller, who conveyed important information to the reader about the geography, history and architecture of the countries he visited, left behind a work of great historical

value, although some of this information is hearsay. The fact that *Seyahatü'l Kübra*, which means “Great Travel”, is the most comprehensive Turkish travel book after Evliya Çelebi’s *Seyahatname*, is perhaps due to its rich content.

The traveller recorded his observations about all the cities, towns, villages, mountains, plains and rivers he travelled in China in 1906. Despite his Muslim identity, he was not only interested in the history of Islam in China, but also wrote down the situation of the Chinese, their temples, their beliefs, the situation of the Europeans in China, and what they were busy with. These travels, which coincided with the Emperor Guangxu period of the Qing Dynasty, are indications of how weak the Qing Dynasty was under the control of European states. Port cities such as Hong Kong, Shanghai and Tianjin, which were important in terms of foreign trade, were under the protection of European states, as stated in the history of the Qing Dynasty, which was described as the “Sick Man of Asia” in the period and as Şükrü observed. While the cities under the auspices of European states and the districts where Europeans stayed showed great development in terms of architecture, the lack of development of the districts where the Chinese stayed drew great attention. As Şükrü stated in his Beijing impressions, in this period, the Chinese did not even know the custom of lighting a lantern when it got dark (Şükrü, 2013: 500). Since the traveller knows the great history of China, he sometimes praises the history of China and sometimes criticizes the situation of the Qing Dynasty. Because, the fact that a civilization with an enormous history of four thousand years and such a large population does not even have four battalions to defend itself confuses the traveller (Şükrü, 2013: 496). Because this situation pushes the Qing to an inextricable situation and leaves it defenceless against European states. In fact, although the people could save China from this challenging situation, the opium addiction of the people and the help they hoped for the European states dragged them into a dead end. Throughout the history of the dynasty, the fact that the nobles and intellectuals received education and the other segments of the society remained shallow in education may prove once again how important education is at the moment. Şükrü also mentioned this issue in his Tianjin impressions and emphasized that “the Chinese do not have any madrasahs other than the primary school they have built in the courtyard of the temples to teach children about forty-five thousand characters, or any education that will benefit the current generation” (Şükrü, 2013: 492). Again, the fact that the streets where the Chinese lived mentioned in the work were not suffocated, the stench was emitted due to the Chinese defecating on the streets, the dog carcasses were not removed from the street but taken to the corner of the street and covered with a few shovels of mud, these districts were not developed at all (Şükrü, 2013: 496) next to the districts where the European states lived, reveals that the Chinese people were closed to development in the period.

The fact that the traveller traveling from Hong Kong to Xinjiang arrived Xinjiang, talking about the Russian Consulate, the persecution of the Muslims by the Russians, and the silence on this issue after the Russians were silenced by Japan (Şükrü, 2013: 526-527) are also indicators that the Qing Dynasty gradually lost control even at the borders.

The geographical details that the traveller included in his China observations and the situation of the port cities match the period of the Qing. However, examining the work by Sinologists and periodically subjecting it to deeper research will better reveal the right and wrong impressions in the work. For example, one of the points that attract attention as an error in the research is that the table given about the reigns of the emperors in the Qing Dynasty is wrong. While ending the Xinjiang impressions section, the traveller stated that, apart from Emperor Xianfeng and Emperor Guangxu being brothers, other reigning emperors were the sons of their successors. However, when the sequence is compared with the sequence of the period, the errors in this information given by the traveller stand out. One of these

mistakes is the information that Emperor Xianfeng did not have a son, and instead his brother Guangxu became the emperor (Şükrü, 2013: 528). However, the traveller confused the order of Emperor Tongzhi and Emperor Xianfeng in his table. Although Emperor Xianfeng had an heir from Empress Cixi, this heir ruled between 1861 and 1875 under the name of Emperor Tongzhi. However, since Emperor Tongzhi had no heir in history, his cousin Emperor Guangxu succeeded him. The traveller probably confused the information of the two emperors because he could not get this order correct. Apart from this, another mistake in the table is the incorrect reporting of the reigns of other emperors<sup>28</sup>. The traveller did not specify from which sources he obtained this information. Most likely, he has compiled all the information he had learned from what he had heard. For this reason, the historical sequence and the periods in which the emperors ruled do not match. Therefore, the periodical accuracy of the details (population of the people, Muslim population, etc.) given by the traveller, who received most of the information about China from his conversations with other people, should be subjected to a more detailed study. However, the detailed description of the traveller's own observations (Chinese streets, temples, Forbidden Palace, etc.) shows that the travelogue is one of the important documents reflecting the historical texture of the period.

Esami-i Hükümdâr	Müddet-i Saltanat	Mülâhaza
Shun Chih	20	
K'ang-Hsi	20	
Yung-Cheng	3	
Ch'ien Lung	20	
Chai-Ch'ing	18	
Tao-Kuang	30	
T'ung Chih	13	
Hsien Feng	11	Min cihetü'l-ümm ü eb biraderdirler
Kuang-Hsu	33	

**Table 1** List of Sovereigns from Seyahatu'l Kübra (Şükrü, 2013, s. 528)

<sup>28</sup> See Table 1 List of Sovereigns from Seyahatü'l Kübra, also see Table 2 Qing Dynasty Genealogy for comparison.

List of The Emperors of The Qing Dynasty	Reign Period
Huang Taiji Emperor 皇太極	1636-1643
Shunzhi Emperor 順治帝	1643-1661
Kangxi Emperor 康熙帝	1661-1722
Yongzheng Emperor 雍正帝	1722-1735
Qianlong Emperor 乾隆帝	1735-1796
Jiaqing Emperor 嘉慶帝	1760-1820
Daoguang Emperor 道光帝	1782-1850
Xianfeng Emperor 咸豐帝	1831-1861
Tongzhi Emperor 同治帝	1856-1875
Guangxu Emperor 光緒帝	1871-1908
Xuantong Emperor 宣統帝	1906-1967

Table 2 Qing Dynasty Genealogy

## References

- Asiltürk, Baki (2009). Edebiyatın Kaynağı Olarak Seyahatnameler. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(1), 911-995.
- Coşkun, Menderes (2009). Seyahatname, *TDV İslam Ansiklopedisi* (pp. 13-16), Cilt 37. Türkiye Diyanet Vakfı. <https://islamansiklopedisi.org.tr/seyahatname>
- Ceylan, F. E. (2023). Comparison of Ottoman Empire and Qing Dynasty through Süleyman Şükrü's Seyahatü'l Kübra and Kang Youwei's Turk Travelogue. *Current Research in Social Sciences*, 9 (1), 92-112. <https://doi.org/10.30613/uresosc.1267199>
- Çelebi, Seyfi (2014). *Türkistan ve Uzak Doğu Seyahatnâmesi* (S. Acar, Ed.). Selenge Yayınları.
- Eğri, Saadettin (2012). Hitây Sefâretnâmesi ve Kanunnâme-i Çin u Hitây'da İpek Yolu İzlenimleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (2), 411-422.
- Gelber, Harry G. (2007). *MÖ 1100'den Günümüze Çin ve Dünya Ejder ve Yabancı Deccaller*, Yapı Kredi Yayınları.
- Göksoy, İsmail Hakkı (2017). Eğirdirli Seyyah Karçınzade Süleyman Şükrü: Hayatı, Seyahati Ve Eserleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2 (39), 9-39.
- İbrahim, Abdürreşid (2019). *Âlem-i İslâm ve Japonya'da İslamiyet'in Yayılması* (E. Özalp, Ed.), İşaret Yayınları.
- Kerr, Gordon (2021). *Kısa Çin Tarihi*. Say Yayınları.
- Kneitz, A. (2016). German Water Infrastructure in China: Colonial Qingdao 1898-1914. *N.T.M.*, 24(4), 421-450. <https://doi.org/10.1007/s00048-017-0159-6>
- Li, Boqin (李伯钦); LI, Zhaoxiang (李肇翔) (2012). *Zhongguo Tongshi Juan Qi Ming* (中国通史 . 卷七 , 明). Fenghuang Chuban She.



- Mutlu, B. (2011). 15. Yüzyılda Hitay'da Bir Timurlu Sefir: Gıyaseddin Nakkaş'ın Hitay Gözlemleri. *Folklor/Edebiyat*, 17 (67), 125-136.
- Nakkaş, G. (2013). *Hitay Sefaratnamesi* (B. Mutlu, Haz.). Türk Tarih Kurumu.
- Özerdim, M. N. (1950). Acaib-ul-Letaif Hitay Sefaretnamesi ile Çin Kaynakları Arasında İlgı. *DTCF Dergisi*, 8 (3), 345-371.
- Palabıyık, M. S. (2013). The Ottoman Travellers' Perceptions of the Far East in the Early Twentieth Century. *Bilgi*, 65, 285-310.
- Shipman, Alexa R. (2017). The German experiment: health care without female or Jewish doctors. *International Journal of Women's Dermatology*, 3, 18-20.
- Sun, Yanchen; HEIN, Carola; SONG, Kun & FENG, Lin (2018). Planning modern cities in China: Urban construction regulations of concessions in Tianjin (1860-1945). *International Planning History Society Proceedings*, 18 (1), 1048-1059.
- Şükrü, Süleyman (2013). *Seyahatü'l Kübra Armağan-ı Süleymanî Be-Bargâh-ı Sultanî* (H. Mert, Ed.). Türk Tarih Kurumu.
- Temple, Robert (2007). *The Genius of China: 300 Years of Science, Discovery and Invention*. Andre Deutch.
- Xue, C. Q. L. (2010). *World Architecture in China*. Joint Publishing.
- Yang, Zongshan (杨宗山)(1995). Beijing Niujie Libaisi (北京牛街礼拜寺). *Wenshi Zhishi (文史知识)*, 10, 119-120.
- Yazıcı, Hüseyin (2009). Seyahatname. *TDV İslam Ansiklopedisi* (pp. 9-11), Cilt 37. Türkiye Diyanet Vakfı. <https://cdn2.islamansiklopedisi.org.tr/dosya/37/C37016396.pdf>

#### Website References

- Electric trams in Tianjin. (2022, 14 December). <https://hpcbristol.net/visual/eb-so722>
- History of Moskow University. (2022, 13 December). [https://www.msu.ru/en/info/history.html?sphrase\\_id=3954218](https://www.msu.ru/en/info/history.html?sphrase_id=3954218)
- Maide Suresi. 90. Ayet (2023, June 18). <https://www.kuranayetleri.net/maide-suresi/yusuf-ali-meali>
- Pushou, Baidu Baike. (2022, 14 December). <https://baike.baidu.com/item/%E5%8C%97%E4%BA%AC%E6%B8%85%E7%9C%9F%E5%AF%BA/2724524>
- Seyahatname. TDK Güncel Türkçe Sözlük. (2022, 10 December). <https://sozluk.gov.tr/>

## 65. La littérature dans la pratique de diplomatie numérique via les réseaux sociaux dans un cadre de diplomatie culturelle

Yalçın AYDIN<sup>1</sup>

**APA:** Aydın, Y. (2023). La littérature dans la pratique de diplomatie numérique via les réseaux sociaux dans un cadre de diplomatie culturelle. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 1134-1144. DOI: 10.29000/rumelide.1316363.

### Résumé

De nos jours, la diplomatie culturelle est devenue un des principaux instruments de toute diplomatie ayant l'intérêt et l'objectif de diffuser sa langue et sa culture dans un pays ou une région ciblée. Avoir des relations diplomatiques et économiques proches est insuffisant pour les pays et les États qui souhaitent s'implanter dans la région en question. Et ainsi les éléments de la culture prendront le relai et permettront d'approfondir les relations pour pouvoir toucher directement les populations, les élites et les écoles, sinon les futurs dirigeants de ces pays. L'Afrique constitue un défi majeur pour les grandes puissances mondiales. Profitant des critiques à l'égard des anciens « colonisateurs » que sont le Royaume-Uni et la France, la Chine et la Russie qui sont de nouvelles puissances dans le continent, ont une histoire à construire sur le long terme. Géographiquement et culturellement éloignées du continent africain, ces deux pays savent parfaitement qu'ils doivent au plus vite créer un capital d'images positives au sein des populations. C'est dans ce cadre qu'entre en vigueur notre analyse de la diplomatie numérique russe dans le cadre de l'application d'une diplomatie culturelle employant l'un des plus grands atouts de la culture russe : sa littérature. C'est ainsi que nous observons la rencontre du classique et du moderne dans un cadre de diplomatie culturelle. Effectivement, l'exemple est crucial lorsque qu'un grand pays tel que la Russie emploie les diplomates numérique et culturelle pour faire la « promotion » de sa culture et réveiller une sympathie dans le public cible en employant la grandeur de la littérature russe.

**Mots-clés:** Diplomatie culturelle, diplomatie numérique, Russie, réseaux sociaux, littérature

## Kültürel diplomasi çerçevesinde sosyal medya aracılığıyla dijital diplomasi uygulamasında edebiyat.

### Öz

Günümüzde kültürel diplomasi belli bir ülke ve bölgede kendi dilini ve kültürünü yaymak isteyen her Dışişleri Bakanlığı'nın ve her diplomasinin en önemli araçlarından biri haline gelmiştir. Söz konusu bölgeye uzun süreli yerleşmek isteyen devletler için diplomatik ve ekonomik ilişkilere sahip olmak artık yeterli değildir. Bu doğrultuda, kültürel öğeler bu sürece destek vererek doğrudan ülke halkını, elitleri ve okulları, hatta bu ülkenin gelecekteki yöneticilerini etkileyebilmek için ülkeler arasındaki ilişkileri derinleştirebilmeyi sağlayacaktır. Dünyanın önemli güçleri için birçok nedenden dolayı Afrika kıtası önemli bir hedef teşkil etmektedir. Eski "sömürgeci" olarak görülen ülkelere yönelik eleştirilerden faydalanan ve kıtada yeni olan Çin ve Rusya uzun vadede yeni bir farkındalık yaratmaları gerektiğinin farkındadırlar. Coğrafi ve kültürel olarak Afrika kıtasına uzak olan bu iki ülke Afrika halkları arasında bir an evvel olumlu bir imaj yaratmaları gerektiğini çok iyi

<sup>1</sup> Öğr. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Fransız Dili ve Edebiyatı, (Ankara, Türkiye), aydin@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3173-128X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 23.03.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316363]

bilmektedirler. Bu doğrultuda, Rus kültürel diplomasisi çerçevesinde Rus dijital diplomasisinin en önemli aracı olan Rus edebiyatının nasıl kullanıldığının incelenmesi önem arz etmektedir. Bu şekilde, kültürel diplomasi çerçevesinde klasik ve modern yapıların bir araya gelmelerini gözlemleyebilmekteyiz. Rusya gibi büyük bir ülkenin hedef ülkedeki halkta olumlu bir etki yaratmak ve kültürünü tanıtmak için dijital ve kültürel diplomalarını kullanarak Rus edebiyatını kullanması oldukça önemli bir örnek oluşturmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Kültürel diplomasi, dijital diplomasi, Rusya, sosyal medyalar, edebiyat

## **Literature in practice of digital diplomacy via social networks within a framework of cultural diplomacy**

### **Abstract**

Nowadays, cultural diplomacy has become one of the main instruments of any diplomacy having the interest and the objective of disseminating its language and culture in a country or a targeted region. Having close diplomatic and economic relations could be insufficient for countries and states wishing to establish themselves in that region. And it is thus the elements of culture that will take over and make it possible to deepen relations to be able to directly affect the populations, the elites, and the schools, and maybe the future leaders of these countries. Africa is a major challenge for many countries. Taking advantage of criticism of former “colonizers” such as the United Kingdom and France, China, and Russia, which are new to the continent, have a long-term history to build. Geographically and culturally far from the African continent, the two countries know perfectly well that they must immediately create a capital of positive images within the populations. It is within this framework that our analysis of Russian digital diplomacy comes into force as part of the application of cultural diplomacy employing one of the greatest assets of Russian culture: literature. This is how we observe the meeting of the classic and the modern in a framework of cultural diplomacy. Indeed, the example is crucial when a big diplomatic country such as Russia employs digital diplomacy to “promote” its culture and arouse sympathy in the target audience by using the greatness of Russian literature.

**Keywords:** Cultural diplomacy, digital diplomacy, Russia, social networks, literature

### **1.Introduction**

Le développement des technologies et des instruments de communication a commencé à concurrencer la diplomatie par excellence et ses principaux outils traditionnels. Cependant cette concurrence a établi un tout nouveau domaine dans lequel les opportunités de pratiques innovatives ne manquent pas. Cette communication en question a facilité la communication entre les gouvernements et les publics aussi bien à l'intérieure qu'à l'extérieure des frontières. Bien qu'ayant connu des changements depuis son premier emploi en 1965 par le diplomate américain Edmund Gullion, la diplomatie publique est la discipline qui est directement responsable de l'établissement du lien d'un pays avec son public cible à l'étranger. Cet objectif bien qu'il soit toujours ancré sur le profit de l'État qui l'applique, peut également avoir divers objectifs aussi bien économiques que politiques ou sociaux. Ce lien peut aussi être le résultat d'une recherche de cohésion sociale en évitant « le choc des identités ou l'expression des égoïsmes identitaires ». Des philosophes comme Emmanuel Levinas et Bernhard Waldenfels s'efforceront de faire l'analyse de cette « étrangeté de l'étranger ». Ces philosophes élaborent cette approche philosophique

dans le cadre d'une « phénoménalité de l'étranger », cela en analysant la complexité de la notion d'identité et en rappelant que l'éthique de la rencontre peut permettre aux sociétés de vivre ensemble (Bambara : 2017). Cette vision de l'autrui a ses propres raisons et tout un raisonnement lui est attribué par la philosophie. Le phénomène étant réel, il en va bien souvent à l'enseignement de ces sujets à l'école ou comme nous le verrons ensuite, l'intervention d'une diplomatie et de ses divers outils (numériques et culturels) pour intervenir sur ces conceptions.

Pour souligner l'importance et le progrès accompli par la diplomatie publique nous pouvons citer les démarches importantes des grandes puissances diplomatiques comme le Royaume-Uni qui a vu les rapports Wilton et le rapport de lord Carter apparaître respectivement en 2002 et en 2005. Toujours dans cet élan de naissance de celle-ci, les États-Unis ont publié au moins 25 rapports soulignant l'importance de la diplomatie publique dans la défense des intérêts américains. Bien que la France n'ait pas employé ce terme pendant une longue période et c'est seulement en 2010 que l'expression « diplomatie d'influence » sera employée par le ministère des Affaires étrangères, voire par le ministre en personne lors d'un entretien accordé dans *Le Monde* du 6 décembre 2010 (Lesquesne : 2012).

Tous ces matériaux, aussi bien numériques que culturelles travaillent ensemble pour diminuer au mieux une forme d'étrangeté de l'étranger. De nos jours, les sociétés sont de plus en plus ouvertes les unes aux autres grâce aux infrastructures qui se sont développés à partir du XX<sup>e</sup> siècle et les développements technologiques du XXI<sup>e</sup> siècle. Les objectifs peuvent variés, cependant les méthodes et les outils employés sont bien souvent les mêmes. C'est dans ce cadre que la diplomatie numérique et l'Internet et ses réseaux sociaux entrent en jeu pour offrir à tous les acteurs la possibilité de concrétiser cette diplomatie culturelle.

Élaborant des théories de diverses disciplines et des théories bien souvent interdisciplinaires, il est très difficile ou de donner des exemples bien précis et concrets de l'emploi et le rôle crucial que possède la traduction littéraire au sein d'une nouvelle approche de diplomatie publique qu'est la diplomatie culturelle. Cependant nous avons trouvé un exemple qui reprend pratiquement tous les critères fondamentaux de base de la diplomatie culturelle. Effectivement, dans cet exemple d'un message/d'une annonce sur un réseau numérique qu'est Facebook, nous retrouvons tous les « acteurs » possibles dans une diplomatie culturelle : la littérature (l'œuvre littéraire) dans ce contexte est non seulement un contenu mais également l'outil de diplomatie culturelle. Nous pouvons y ajouter que seuls les pays/langues/cultures ayant une littérature assez riche pour être en quelque sorte.

## 2.L'exemple de l'Ambassade Russe en Guinée et en Sierra Léone

Nous verrons un exemple concret assez intéressant comme celui de l'Ambassade Russe en Guinée et en Sierra Léone qui partage sur les réseaux sociaux et avec ses abonnés dix chefs-d'œuvre de la littérature russe en ajoutant que ces œuvres en question avaient participé à l'éducation de tous les Russes. Il est indiqué dans la note de l'Ambassade russe que grâce à un programme scolaire complet comprenant les chefs-d'œuvre littéraires de Pouchkine, Gogol, Tolstoï, Soljenitsyne et d'autres écrivains russes, les Russes de toute classe sociale possédaient un lien culturel commun et un point de référence intellectuel<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> <https://www.lesechos.fr/2006/09/en-cinq-ans-limage-des-etats-unis-dans-le-monde-sest-fortement-degradee-592113>, [consulté le 10 janvier 2023].

Lorsque le lien Internet mentionné sur la page de l'annonce de l'Ambassade de Russie est ouvert, la liste des dix livres apparait de haut en bas avec un bref résumé pour chaque œuvre en bas d'un titre reprenant le nom de l'œuvre en question.

Cependant, outre le résumé de l'œuvre ou de simples détails pouvant contribuer à la compréhension de son contenu, la page Internet « Russia Beyond, Dix chefs-d'œuvre littéraires qui ont participé à l'éducation de tous les Russes » en question ne néglige pas le fait de couvrir la littérature russe de petits éloges avec une fine discrétion et compléter en quelque sorte l'objectif souhaité et visé par la diplomatie culturelle russe. Nous observons dans ce contexte de présentation des œuvres littéraires russes des résumés contenant des détails susceptibles d'être sujet à une analyse de discours voire d'un schéma actantiel pour mettre en évidence l'intérêts des éléments choisis ayant des traits également autres que littéraires, l'objectif étant « à tort et à raison » d'influencer le lecteur africain.

Pour être plus précis et concret concernant ces présentations d'œuvres russes nous pouvons rapporter certains détails qui ont tendance à ne pas respecter l'objectivité que devrait avoir le résumé d'une œuvre littéraire.

Tout d'abord l'introduction faite avant la liste des dix livres en question :

Grâce à un programme scolaire complet comprenant les chefs-d'œuvre de Pouchkine, Gogol, Tolstoï, Soljenitsyne et d'autres fameux écrivains, les Russes de toutes classes sociales possèdent un lien culturel commun et un point de référence intellectuel, facteurs importants dans la valorisation de l'identité nationale et la construction de la cohésion sociale.

Pour les Russes, la littérature classique représente bien plus qu'un moyen d'apprendre la langue ou de passer le temps. Certaines œuvres enseignées à l'école jouent un rôle important dans la formation de l'identité culturelle de la nation, et les Russes s'y réfèrent souvent pour établir des comparaisons avec des situations similaires, décrire une personne, parler d'amour ou de haine, ou simplement pour utiliser certaines expressions ou faire des blagues.

Et chaque Russe comprendra ces références car tous ont lu les mêmes livres à l'école. *Russia Beyond* a compilé une liste des œuvres littéraires les plus importantes. Si vous les lisez toutes, vous comprendrez alors mieux la mentalité russe<sup>3</sup>.

Pour être plus précis et concret concernant ces présentations d'œuvres russes, nous pouvons rapporter certains détails qui ont tendance à ne pas respecter l'objectivité que devrait avoir le résumé d'une œuvre littéraire. Cette introduction est d'abord le résultat d'une parfaite fusion entre définitions pouvant être estimées "objectives" et des "points de vue" totalement "subjectives". Cette alliance entre subjectivité et objectivité est un geste parfaitement "diplomatique" voire "machiavélique" car il est d'un côté un moyen/medium et de l'autre l'objectif visé. En revanche, nous observons également un phénomène contraire à celui du travail de la diplomatie russe qui essaie de d'expliquer, de faire découvrir et donc de faire aimer la culture et la littérature russe: celui des journaux locaux (français) qui essaient de faire découvrir au lecteur français la Russie, sa culture par le biais toujours des classiques littéraires russes.

Jusqu'ici cela pourrait ne rien à avoir de choquant ou de nouveau, cependant l'apparition du titre « Voici cinq livres à lire pour mieux comprendre la Russie<sup>4</sup> » le 28 mars 2022, un peu plus d'un mois après

<sup>3</sup> <https://fr.rbth.com/art/81208-russie-livres-litterature-classique-ecole> [consulté le 24 février 2023].

<sup>4</sup> <https://fr.rbth.com/art/88124-100-livres-majeurs-litterature-russe-russophone>, [consulté le 8 mars 2023].

l'offensive russe en Ukraine et donc la crise entre l'Europe et la Russie. Le magazine littéraire du quotidien régional français Ouest France avec un tel titre résume assez bien la situation et fait comprendre au lecteur français que comprendre la Russie passe par découvrir sa littérature et ses principales œuvres littéraires. Le site *Russia Beyond* dans lequel on peut trouver des informations de tous genres sur la Russie et qui est visiblement un outil de diplomatie culturelle et numérique russe dans lequel un très grand nombre d'informations concernant la Russie sont présentées à travers un grand nombre de rubrique et en plusieurs langues dans une quinzaine de langue. Tous les domaines de la culture sont traités et présentés dans ces rubriques, cependant nous voyons que *Russia Beyond* ayant comme objectif principal faire la présentation de la Russie et créer une image positive auprès des internautes/lecteurs met l'accent sur les romans et la littérature russe en mettant largement en avant des rubriques pour mieux comprendre l'histoire russe et d'autre la Russie. Presque tous les pays membres des Nations unies ont une présence officielle avec un compte Twitter ou Facebook.

Le site *Russia Beyond* dans lequel on peut trouver des informations de tous genres sur la Russie et qui est visiblement un outil de diplomatie culturelle et numérique russe dans lequel un très grand nombre d'informations concernant la Russie sont présentées à travers un grand nombre de rubrique et en plusieurs langues dans une quinzaine de langue. Tous les domaines de la culture sont traités et présentés dans ces rubriques, cependant nous voyons que *Russia Beyond* ayant comme objectif principal faire la présentation de la Russie et créer une image positive auprès des internautes/lecteurs met l'accent sur les romans et la littérature russe en mettant largement en avant des rubriques pour mieux comprendre l'histoire russe et d'autre la Russie. Presque tous les pays membres des Nations unies ont une présence officielle avec un compte Twitter ou Facebook. Depuis le début des années 2010, les dirigeants d'États, les institutions publiques et les gouvernements officiels emploient de plus en plus la diplomatie numérique appréciée notamment par le public pour son aspect attrayant dû à sa transformation de l'activité diplomatique désormais plus rapide, plus directe, et englobant bien plus d'acteurs comparé à la diplomatie traditionnelle. Les plateformes du web en question sont désormais une extension du monde diplomatique traditionnel grâce à la multiplication des pages Facebook et Twitter, dont on parle dorénavant de *Twiplomacy* (Ceron, 2022).

Il est vrai que la littérature crée des liens culturels communs et un point de référence intellectuel valorisant « l'identité nationale et la construction de la cohésion sociale », mais ces effets primordiaux de la littérature sont valables pour toutes les littératures nationales du monde entier. C'est bien dans un tel contexte que s'inscrit notre analyse du message de l'ambassade de Russie au Guinée et en Sierra Léone.

On voit bien que cette définition assez neutre des principaux effets de la littérature sur les lecteurs seraient acceptés par la plupart des experts de littérature, tels que :

- La littérature classique n'est pas une activité simple ou un passe-temps voire un outil pour apprendre une langue.
- Plusieurs œuvres sont des œuvres clés pour l'enseignement d'une culture et le fondement de certaines bases propres à la culture en question.
- Les gens emploient la littérature pour ressentir des sentiments des sentiments qu'ils ont parfois du mal à exprimer eux-mêmes.

En revanche, des propos tels que, “si vous les lisez toutes, vous comprendrez alors mieux la mentalité russe” n’est plus dans le cadre de la définition de la littérature, même si ces propos ne sont pas forcément faux. Ces propos peuvent être corrects ou faux, ils font partis d’une forme de jugement et de résultat que nous ne pouvons observer sans les données nécessaires. Cet acte de prise de partie donne une image d’éloignement de la neutralité ce qui fait plus penser à une forme de propagande. Évidemment, la propagande n’est pas interdite, mais faire une propagande ouverte de la sorte n’est nullement conforme à une bonne diplomatie culturelle.

De tels moyens que l’on pourrait qualifier de “vertigineux” grâce aux richesses de la littérature russe, perdraient de leur importance et de leur objectivité lorsque des interprétations pressées par l’ambition de concrétiser un grand effet sur le public cible, seront tout simplement annulés en perdant leur qualité d’objectivité. Les définisseurs employés pour réaliser une définition doivent conformes aux exigences académiques.

### 3.La littérature au service de la diplomatie culturelle russe

Cette page Internet des dix chefs-d’œuvre ajoute des détails qui contribuent directement à l’image positive et attrayante du livre en question, cela en renforçant son importance pour les éventuels lecteurs. Attirer le lecteur africain avec présentant l’importance de l’œuvre en question en dehors de son unique résumé est sans doute la politique visée par cet acte stratégique de diplomatie culturelle. Ainsi nous retrouverons sur cette page des propos tels que :

Avec plus de vingt-cinq adaptations cinématographiques dans le monde entier, Crime et Châtiment est probablement le livre le plus célèbre de Dostoïevski.

Un autre détail à ne pas négliger dans cette présentation des œuvres majeures russes est que cette liste des dix chefs-d’œuvre littéraires donne place à plusieurs genres littéraires tels que la comédie, le roman, la poésie, le théâtre, le récit, l’opéra. Effectivement, la richesse et la diversité de ces genres résulte en une image de littérature russe pouvant répondre à toutes les demandes avec une grande variété de genre littéraire avec un chef-d’œuvre russe qui contribue fortement à l’image d’une littérature russe riche et complète.

Le site Internet dédié à ces dix chefs-d’œuvre met également les prix Nobel de littérature en avant pour en faire une référence principale et un détail de forte attractivité pour de nouveaux lecteurs. Sachant que la littérature russe possède cinq prix Nobel de littérature, c’est également l’occasion idéale pour démontrer à un public neutre la grandeur de sa littérature. Pour compléter tout cela, nous retrouvons également plusieurs liens, des rubriques cultures, qui renvoient à des pages Internet avec des titres tels que : « Dix brefs récits d’écrivains russes qui pourraient changer votre vie »<sup>5</sup>.

Cette page est également préparée avec une liste exhaustive et des photographies, dessins, parfaitement choisis avec une courte présentation toujours accompagné d’un ton assez élogieux. Cependant, les internautes et lecteurs qui ne seront pas satisfaits de ces listes d’une dizaine d’œuvres pourront éventuellement se connecter sur une autre page ayant un lien ou sont présentés cette fois-ci cent œuvres majeures de la littérature russe et russophone<sup>6</sup>. Ce message sur le site Facebook de l’Ambassade de Russie en Guinée et en Sierra Léone contient cependant plus d’un message pour nous. Ainsi dans un

<sup>5</sup> <https://fr.rbth.com/art/81208-russie-livres-litterature-classique-ecole>, [consulté le 8 mars 2023].

<sup>6</sup> Jugement annoncé par Goethe lors d’un entretien avec le poète et écrivain allemand Eckermann (connu particulièrement en 1831).

contexte d'analyse de diplomatie culturelle et de traduction littéraire nous observons que celle-ci est en quelque sorte une approbation du contenu de notre thèse ayant l'objectif de montrer le lien étroit entre la traduction littéraire, la littérature et les diverses diplomaties, notamment culturelle et numérique.

Tout d'abord un organe officiel de diplomatie fait explicitement référence à la littérature, et cela ni en anglais ni en russe mais en français qui est la langue officielle en Guinée mais seulement une langue étrangère en Sierra Léone ou l'anglais est de facto la langue officielle. Nous voyons ainsi que la littérature, les chefs- d'œuvres littéraires deviennent un « outil diplomatique ».

Cependant l'Ambassade russe profite de cette annonce également pour préciser un détail interne en rapport avec la Russie et donc son image :

Les Russes de toutes classes sociales possèdent un lien culturel commun et un point de référence intellectuel.

Nous pouvons pour mieux comprendre l'importance diplomatique de cette phrase en faire une analyse actantielle qui nous permettrait de mieux voir les actants qui sont, comme le définissent Charaudeau P. et Maingueneau D. dans leur Dictionnaire d'analyse de discours (2002), les différents participants qui sont impliqués dans une action en y tenant un rôle actif ou passif.

Effectivement, cette notion se place dans le cadre d'une phrase. Et tout comme dans la théorie des « Speech acts » dont l'ouvrage *How to do Things with Words* (traduit comme « quand dire c'est faire » en français) de J.L. Austin en 1962, est l'acte de naissance de cette théorie (Charaudeau, 2002 : 16).

Le passage de l'univers sémiotique à l'univers sémantique intervient, selon Émile Benveniste au niveau de la phrase (Charolles, M., 2001). La phrase est, selon Benveniste, si elle est produite dans un certain contexte par un locuteur poursuivant certaines intentions communicatives comme il est bien le cas pour l'Ambassade de Russie et entretenant certains rapports avec un auditoire qui est dans le cas de notre phrase tout d'abord les abonnés au compte Facebook de l'Ambassade de Russie en Guinée puis ultérieurement l'objectif principal qui est l'opinion publique de la Guinée de la Sierra Léone, relève de l'univers sémantique.

Nous savons que les sciences politiques et la diplomatie peuvent faire référence à des outils qui sont à la base ceux d'autres disciplines. Nous l'observons aisément à travers les principales théories des relations internationales comme le réalisme qui est un courant aussi bien littéraire (1850-1890) que diplomatique. Selon Battistella (2012), les relations internationales sont une discipline pluraliste, au sein de laquelle coexistent multiples théories. Nous retrouvons les bases de ces théories en littérature et en philosophie. Les concepts communs qui seront mentionnés et qui sont essentiels dans plusieurs domaines sont par exemple le réalisme, l'idéalisme, le constructivisme, le libéralisme, etc.

#### 4. Le rôle de la littérature

La littérature représente une entité principale dans notre vie, notre histoire et dans la chronologie du développement de l'homme, des cultures, de son savoir, de sa vision, etc.; cela en allant de l'individu au pays. La littérature vise à former l'individu à la culture dans laquelle il vit. L'exemple du récit de l'ambassade de Russie en Guinée formulé sur les réseaux sociaux (Facebook) constitue un bel exemple de ces croisements entre deux grands domaines que sont la littérature et la diplomatie.



Par ailleurs la langue emploiera la littérature comme outil diplomatique pour renforcer un lien indiscutable. C'est bien cette relation entre ces domaines concernés qui fait de cette analyse un exemple pertinent dans le cadre de notre thèse. Ces liens étroits entre la littérature et la diplomatie expliquent également le passage facile d'un domaine à l'autre de nombreux diplomates qui deviennent écrivains mais surtout de nombreux écrivains qui ont été ou sont d'excellents diplomates. L'homme de lettres s'efforce de montrer son monde ou un monde à ses lecteurs et le diplomate de montrer son monde qui son pays, sa culture, ses différences et avantages a d'autres pays, voire d'autres mondes pour créer des liens et approfondir ses relations avec la partie concernée et donc le monde. Plus le lecteur entrera dans le monde de l'écrivain plus il le comprendra voire appréciera, apprendra. Il est de même pour le diplomate plus il pourra expliquer, présenter son pays, sa culture, plus il pourra construire des liens, des relations aux profits des deux parties.

L'usage des langues aussi bien linguistique comme nous le verrons avec notre schéma actantiel et littéraire avec l'art de l'expression qui va avec et le langage diplomatique. Cette relation étroite entre diplomatie et beau langage avait également été entrevu par l'un des fondateurs de la pensée politique moderne, Nicholas Machiavel selon qui la maîtrise et l'usage des langues est une obligation indispensable pour chaque Ambassadeur et diplomate.

Ces notes, plutôt subjectives, n'auraient pas été critiquées de notre part si elles n'avaient pas été reprises par un organe officiel qui est une ambassade. Même si l'acte a eu lieu principalement sur un réseau social, nous avons vu que les réseaux sociaux comme Facebook et Twitter font désormais partis des outils diplomatiques de la diplomatie numérique, voire publique. Une atteinte à la neutralité des organes qui se doivent d'être neutres mettrait en péril tout ce nouveau système de diplomatie numérique. Il en va de l'image de neutralité du discours officiel et des erreurs commises dans ce nouveau domaine mettraient un doute à la légitimité des propos de la diplomatie (pays) en question. Le jour où la plupart des pays/ diplomaties commenceront à nuire à cette neutralité diplomatique, ce sera toute la diplomatie numérique qui sera en danger. C'est la raison pour laquelle tous les pays et toutes les diplomaties dignes de ce nom se doivent de respecter au mieux cette neutralité et de s'éloigner le plus possible des éléments subjectifs lors de leurs messages officiels.

On pourrait nous dire que ces messages ne sont ni des notes diplomatiques ni des messages diffusés sur le site officiel d'un ministère ou d'une ambassade pour justifier une possible flexibilité à ce sujet et intégrer des éléments de subjectivité ne peut plus être toléré par ce nouvel outil de la diplomatie publique et officielle qu'est la diplomatie numérique. Ce matériel de la diplomatie culturelle se doit, pour pouvoir être un outil et un complément de la diplomatie conforme à ces critères, rester le plus objectif et neutre possible. Ces qualités sont également *sine qua non* pour la diplomatie par excellence et le discours diplomatique.

La diplomatie culturelle russe joue sur l'aspect universel de la littérature russe tout en profitant le plus possible sur les atouts et traits particuliers à la Russie de la littérature nationale. L'écrivain allemand Goethe préconisait que la littérature nationale n'avait plus de grand sens, que le temps de la littérature universelle était venu et que chacun devait travailler à bâtir ce temps. Goethe nous rend compte de l'importance de l'aspect universelle de la littérature. Ce débat qu'a lieu un peu dans toutes les sociétés entre une littérature-monde et une littérature nationale basée sur une langue et une nation. La dialectique de l'universel et du particulier est un sujet présent dans nombre de débats intellectuels sur la littérature depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle (Di Meo, 2007).

Cette relation entre identité nationale, authentique et universel est un courant de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle et André Gide fait partie des grands écrivains français de l'époque à se pencher sur le sujet. Ce dernier évoque dans « Nationalisme et littérature » en 1909 que :

Les œuvres les plus humaines, celles qui demeurent d'intérêt le plus général, sont aussi bien les plus particulières, celles où se manifeste le plus spécialement le génie d'une race à travers le génie d'un individu. Quoi de plus national qu'Eschyle, Dante, Shakespeare, Cervantès, Molière, Goethe, Ibsen, Dostoïevski ? Quoi de plus généralement humain ? Et aussi de plus individuel ? (Gide, 1999 : 177).

Selon Gide c'est bien une œuvre appartenant à un peuple ou à une nation et ayant des traits de leur propre peuple qui sont les plus susceptibles à toucher un public mondial et devenir universel. Et pour argumenter cette thèse il n'hésite pas à donner les noms des plus grands et/ou connus auteurs de différentes langues et cultures mais tous mondialement (re)connus. Selon Gide, la fidélité aux origines, une personnalité intime au peuple semble être la caractéristique principale pour obtenir l'attention et le respect souhaité dans le monde entier. *Gide* donne un exemple :

Aucun écrivain russe n'a été plus russe que Maxime Gorki et aucun écrivain russe n'a été plus universellement écouté (Gide, 2001 : 788).

L'aspect national et local d'un écrivain peut effectivement être une condition à l'aboutissement d'un universalisme, débat sera. Mais ce qui est pratiquement certain est le fait que le côté nationale et individuel d'un écrivain ne sont absolument pas un obstacle à ce que la littérature en question soit universel et/ou universellement (re)connue. De nos jours, c'est également sans doute ce double regard interne et externe qui fait la réussite de nombreuses œuvres littéraires et adaptations au cinéma. L'écrivain possède une vision bien précise et vivante de son environnement proche, c'est-à-dire de sa culture et de son pays, de sa ville, voire de son quartier.

Il est certain que pour pouvoir être appréciés par d'autres cultures et géographies, plus particulièrement de manière que les responsables de la diplomatie culturelle russe puissent envisager sérieusement que la littérature russe sera appréciée dans cette géographie est sans doute basé sur le fait que celle-ci est conforme aux critères africains avec les thèmes et les genres qu'elle a à offrir à ce public. Les thèmes traités par la littérature russe sont nombreux et bien riches dans différents genres tels que les romans, les nouvelles, les contes dans lesquels on se retrouve confrontés l'image d'un état/État social ou la barbarie lutte contre la civilisation : nombre d'auteurs russes tels que le prince *Odoïevski*, *Constantin Masalski*, le baron *Korv*, *Uschakov*, *Laeschnikov* ont eu de grands succès dans ces genres littéraires. Gogol est le fondateur du réalisme, Tolstoï reprend dans ses œuvres tous les aspects de la vie quotidienne russe, ou encore mieux tous les aspects de la vie humaine. Dostoïevski est le peintre des misérables et nous rappellera ainsi *Émile Zola* ou *Victor Hugo*<sup>7</sup>.

Par ailleurs, le discours de Dostoïevski sur Pouchkine en 1880 (Discours sur Pouchkine) nous donne certains détails susceptibles de fournir certaines explications et interprétations de la part d'un des grands de cette littérature à propos d'un autre grand auteur russe. Cette interprétation est susceptible de nous procurer en quelque sorte la vision interne des Russes à propos de leur propre littérature et c'est en effet cette vision qui permet à leur diplomatie culturelle russe et aux autorités compétentes dans les domaines de diplomatie culturelle et de diplomatie publique. Nous pourrions dans un tel contexte mieux cerner l'esprit avec lequel ces responsables s'efforcent de transmettre leur culture et en coopération avec celle-ci influencer au mieux les lecteurs africains.

<sup>7</sup> <https://www.cosmovisions.com/litteratureRusse.htm>, [consulté le 10 mars 2023].

Comprendre cette image interne constitue en quelque sorte la base de celle qui deviendra le fondement de toute une diplomatie publique. C'est cette vision qui sera l'outil principal de la diplomatie culturelle et qu'il faudra travailler de manière qu'avec de bonnes traductions et politiques dans les pays cibles, le succès et l'aboutissement aux objectifs fixés par la diplomatie puissent être possibles. Nous noterons dans cette lettre les propos de Dostoïevski susceptibles avec son contenu d'influencer le lecteur Africain, voire tout lecteur étranger. Ainsi l'écrivain russe rapporte une certain «beauté morale russe» choisis dans le «milieu populaire» et y ajoute clairement :

Disons-le franchement, ce n'est pas dans notre classe «instruite à l'européenne», que l'on peut trouver de ces belles figures: c'est dans le peuple russe et uniquement en lui. Si bien que je répète qu'après avoir désigné la maladie, il a donné le remède, l'espoir: ayez foi dans l'esprit populaire, et de lui vous viendra le salut (Dostoïevski, Discours sur Pouchkine, 1880).

Comme nous pouvons l'observer dans ces propos de l'écrivain, ce dernier ouvertement «l'Europe» tel que l'actant «opposant» du schéma actantiel de Greimas pour pouvoir plus facilement organiser l'impact de ce personnage tiers (actant en dehors de l'écrivain et du peuple) dans le texte narratif qu'il est en train d'établir tout au long de ce discours. C'est sans doute cette opposition entre les actants (Russie – Europe) que Dostoïevski emploie, et que la diplomatie russe réitère assez explicitement. Il ajoute que les Russes ne veulent «asservir» personne et surtout pas les Européens, il y ajoute la nécessité de la recherche d'un bonheur universel, il critique «l'orgueilleux homme civilisé» et souligne que c'est Pouchkine qui a mis ces inégalités en évidence le premier.

## 5. Conclusion

C'est un pont qui se construit entre le monde et le lieu, la place de départ du roman. L'île de la Cité, la ville de Paris en 1482, les descriptions, la vie, la société, l'architecture d'antan traverse le temps pour parvenir en 1831, année de sa publication, voire au XXIe siècle pour tous les lecteurs du monde entier. Victor Hugo est ainsi dépositaire de la mémoire de son propre lieu, témoin de ce regard, et c'est bien cette qualité universelle de l'œuvre qui l'aide à traverser plusieurs siècles à travers les âges, du XVe siècle (siècle où se déroule le roman), au début du XIXe siècle (1831, année de parution de l'œuvre), et 2022 (aujourd'hui). Les thèmes traités tels que l'amour impossible, le Moyen Age, les personnages marginalisés et la fin tragique sont évidemment universels.

La question si Victor Hugo avec cette œuvre est un écrivain universel ou non ne se pose pas lorsque l'on jette le moindre regard sur le succès de Notre Dame de Paris et de ses différentes adaptations dans le monde entier.

Pour en revenir au langage diplomatique, Cohen-Wiesenfeld rappelle que ce dernier doit être objectif, le moins subjectif possible pour pouvoir être en «harmonie» avec les autres nations à travers le monde, et le pays qui ne respectera pas cette harmonie n'en fera plus partie.

Si nous devons en revenir à la diplomatie, c'est en quelque sorte cette disparition d'harmonie parmi les grands blocs du monde que nous observons aujourd'hui. Les alliances politico-économiques telles que l'Union européenne, l'OTAN, le BRICS, etc. sont aujourd'hui toutes le théâtre de cette perte de confiance et de crédibilité entre différentes parties. De la littérature, aux médias, des chaînes d'informations continues aux films, tous les atouts et outils de la diplomatie culturelle sont au service de cette division et manque de confiance. Ces outils, bien qu'utilisés initialement pour construire des relations, rapprocher les pays, et gagner la sympathie de diverses opinions publiques à travers le monde, se transforment aussi bien en arme de destruction des liens entre «blocs» et «alliances».

Cohen-Wiesenfeld (2008) indique dans «le discours diplomatique dans la correspondance franco-allemande 1871-1914 :

Le langage diplomatique doit rester dans le domaine de l'impartialité, la neutralité, la précision, la logique et la régularité afin d'éviter les contresens et de préserver l'harmonie des relations entre les États. Il est pourtant frappant de constater l'importance de la subjectivité dans un domaine où elle ne doit pas exister.

En cas d'emploi plus officiel, bien que le réseau social de l'Ambassade soit un matériel « écrit », le fait qu'il n'ait sans doute pas trop été relayé à travers d'autres media et d'autres publics donne moins d'importance à ce message Facebook. Comme l'a également précisé André Gide, la littérature est un outil qui permet de refléter le génie d'un peuple avec un écrivain ou un auteur. Dans un tel contexte, nous pouvons, selon nous, le considérer un excellent outil de diplomatie culturelle, voire directement un outil diplomatique selon la situation dans laquelle celle-ci est employée. Bien que la diplomatie nécessite toutes les qualités auxquelles se réfère Cohen-Wiesenfeld, cet exemple d'annonce sur la plateforme Facebook démontre en quelque sorte que pour certaines diplomaties tous les moyens sont bons, comme accuser, critiquer, se valoriser de manière unilatérale sans même qu'il n'y ait débat. Dans un esprit proche d'une ouverture « machiavélique », l'objectif à atteindre prime sur le reste. Ici l'objectif étant de dire ce que l'on a dire et avec cet outil qu'est le réseau social cette mission est accomplie.

### Sources

- Bambara, R. (2016). L'étrangeté de l'étranger : la phénoménologie de l'étranger à partir d'Emmanuel Levinas et de Bernhard Waldenfels. *Anthropologie et Sociétés*, 40(3), 103-121, Laval : Département d'anthropologie de l'Université de Laval.
- Ceren, A. (2022). Elgar Encyclopedia of Technology and Politics, Political Science and Public Policy 2022.
- Charaudeau P. (2002). Dictionnaire d'analyse de discours, Paris : Seuil.
- Cohen-Wiesenfeld, S. (2008). Le discours diplomatique dans la correspondance franco-allemande 1871-1914, *Argumentation et Analyse du Discours*
- Gide, A. (1999). Nationalisme et littérature. Essais critiques. Paris : Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade.
- Gide, A. (2001). Retour de l'U.R.S.S. Souvenirs et voyages. Paris : Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade (1<sup>ère</sup> édition de "Nationalisme et littérature" : 1909).
- Lequesne, C. (2012). La diplomatie publique : un objet nouveau ? Paris : Éditions Grasset.
- Revue des Deux Mondes Dostoïevski, Discours sur Pouchkine, 1880

## 66. Voyage spatial, spirituel et mystique dans les oeuvres d'Orhan Pamuk<sup>1</sup>

Tülin KARTAL GÜNGÖR<sup>2</sup>

**APA:** Kartal Güngör, T. (2023). Voyage spatial, spirituel et mystique dans les oeuvres d'Orhan Pamuk. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 1145-1155. DOI: 10.29000/rumelide.1316367.

### Résumé

Le voyage est un espace d'émotion dans lequel on se déplace non seulement pour rencontrer l'autre mais pour se trouver soi-même. La littérature contemporaine s'intéresse généralement au monde intérieur de l'être humain. Les récits invitent le lecteur à des voyages spirituels à travers l'inconscient. Le thème du voyage, soit physique, soit spirituel, est traité fréquemment dans les oeuvres d'Orhan Pamuk. Dans les romans de l'auteur, il y a un lien entre le voyage et l'exil même s'il s'agit en général d'un exil choisi ou bien d'un axé sur la quête ou la recherche. Cet article vise à analyser l'image du voyage dans les oeuvres de Pamuk sous deux aspects : la mobilité du corps dans l'espace et les voyages spirituels. Pamuk utilise les thèmes des grands Mystiques et emprunte les textes anciens orientaux et occidentaux. En se référant aux textes anciens il fait une sorte de réécriture. L'auteur utilise des techniques d'écriture postmodernes pour créer une fiction qui s'éloigne du réalisme. L'espace chez Pamuk est réel matériel, architectural, mais aussi subjectif, imaginaire et mythique. Dans les récits d'Orhan Pamuk, le voyage joue le rôle de médiation entre la réalité et l'imagination, entre les souvenirs et le sens. Le voyage métaphorise l'imagination et dans une dimension plus vaste le rêve littéraire et l'acte décrire.

**Mot clés:** Orhan Pamuk, voyage, mystique, spirituelle, espace

### Orhan Pamuk'un yapıtlarında uzamsal, tinsel ve mistik yolculuklar

#### Öz

Yolculuk, kişinin yalnızca ötekiyle tanışmak, bilinmeyi keşfetmek için değil aynı zamanda kendini bulmak için de harekete geçtiği duygusal bir alandır. 20. Yüzyıl yazını genellikle insanın iç dünyasına odaklanır. Çağdaş anlatılar bilinçaltını harekete geçirerek okuru tinsel yolculuklara davet ederler. Orhan Pamuk'un yapıtlarında hem fiziksel hem de tinsel anlamda yolculuk temalarına sıklıkla rastlanır. Yazarın romanları genellikle gönüllü bir sürgün olma eylemi ve bir arayış üzerine kurgulanmış olsa da yolculuk teması ile sürgün arasında yakın bir ilişki bulunur. Bu makale Pamuk'un romanlarındaki yolculuk imgesini iki açıdan incelemeyi amaçlamaktadır: beden in uzamdaki hareketliliği ve tinsel yolculuklar. Mistiklerin kullandığı temaları ve Doğu ve Batı metinlerini ödünç alan yazar, bunlara atıfta bulunarak bir tür yeniden yazma gerçekleştirir. Postmodern yazım tekniklerini kullanarak gerçekçilikten uzaklaşan hayali bir dünya kurgular. Orhan Pamuk'un yapıtlarındaki uzamlar gerçek, somut, mimari olduğu kadar öznel, düşsel ve mitsel öğeler barındırır. Onun romanlarında yolculuk imgesi gerçekle düş, anımsama ile anlam arasında bir

<sup>1</sup> Bu çalışma, yazarın 2011 tarihinde Fransa Université Bretagne Sud'de yaptığı yapılan Doktora Tezinden üretilmiştir.  
<sup>2</sup> Doç. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi ,Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Fransız Dili ve Edebiyatı ABD (Ankara, Türkiye), tulin.kartal@hbv.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1493-4045 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.05.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316367]

arabuluculuk işlevi görür. Orhan Pamuk için yolculuk hayal gücünün yanı sıra daha geniş bir anlamda yazının düşsel gücünü ve betimleme eylemini simgeler.

**Anahtar kelimeler:** Orhan Pamuk, yolculuk, mistik, tinsel, uzam

## **Spatial, spiritual and mystical journey in the novels of Orhan Pamuk**

### **Abstract**

The journey is a space of emotion in which one moves not only to meet the other and discover the unknown but to find oneself. Contemporary literature is generally interested in the inner world of the human being. The stories invite the reader on spiritual journeys through the unconscious. The theme of journey, whether physical or spiritual, is frequently treated in the works of Orhan Pamuk. In his novels there is a close correspondence between the theme of journey and that of exile even if it is most often a voluntary exile and a journey centered on search, on the quest for something. This article aims to analyze the image of travel in Pamuk's works from two aspects: the mobility of the body in space and spiritual journeys. Pamuk uses themes from the great Mystics and borrows from ancient Eastern and Western texts. By referring to ancient texts he does a kind of rewriting. The author uses the collective unconscious and postmodern writing techniques to produce fiction that moves away from realism and stages an imaginary world. Space at Pamuk is real, material, architectural, but also subjective, imaginary, mythical. The journey in Orhan Pamuk's stories evokes a mediation between the real and the imaginary, between reminiscence and meaning. The journey metaphorizes the imagination and, in a broader sense, the literary dream and the act of describing.

**Keywords:** Orhan Pamuk, journey, mystical, spiritual, space

### **Introduction**

« Mais les vrais voyageurs sont ceux-là seuls qui partent

Pour partir ; cœurs légers, semblables aux ballons,

De leur fatalité jamais ils ne s'écartent,

Et sans savoir pourquoi, disent toujours : Allons !»

(Charles Baudelaire).

Synonyme d'aventures et de découvertes, le voyage est le thème qui parcourt la littérature depuis les œuvres d'Homère jusqu'aux déambulations des écrivains contemporains. Le thème du voyage, qui tient une place très importante dans la problématique de l'existence humaine, peut se dissimuler dans les récits sur le plan physique ou psychologique, sous diverses apparences allant des récits mythiques aux récits modernes. Alors que le voyage est considéré comme une quête spirituelle dans la culture orientale, il symbolise plutôt l'invention, la fuite, la confrontation et le retour dans la culture occidentale.

Le voyage est une exploration. C'est un espace d'émotion dans lequel on se déplace non seulement pour rencontrer l'autre mais pour se trouver soi-même. Le déplacement dans l'espace et dans le temps, représente l'un des axes centraux de l'univers fictionnel de Pamuk. C'est ce type de voyage, volontaire,

que nous trouvons chez Orhan Pamuk. Dans ses romans, de nombreux personnages tentent d'exprimer leurs pensées en utilisant des notions tels que : le rêve, le voyage, le miroir, l'oubli de soi, la pureté, la patience et l'écriture. Ce sont aussi des valeurs et les thèmes des mystiques musulmans. La caractéristique principale des œuvres de l'auteur est leur construction, leur architecture. Il a créé la structure de ses livres sur des textes orientaux et occidentaux, c'est pourquoi la mise en intrigue chez lui est souvent compliquée et difficile d'accès. Pour Pamuk, l'intertextualité est pratiquement l'acte même d'écrire. En se référant aux textes anciens avec des citations, il fait une sorte de réécriture ; et en ce faisant, il reflète la dualité fixe dans la littérature depuis des siècles : la vie réelle et la vie imaginaire. Les descriptions, l'atmosphère, la forme, la langue de ses œuvres nous offrent l'opportunité de porter un regard neuf sur la vie. C'est une aventure dont les découvertes peuvent être surprenantes car, l'auteur traite et modifie ses œuvres avec une grande liberté et par les significations nouvelles. Être écrivain pour lui c'est de se consacrer corps et âme à la lecture et l'écriture. Il dit dans *D'Autres Couleurs* : « Le roman est l'un des plus grands arts que la culture occidentale ait produits. (...) Ce que je ressens en écrivant, c'est l'exaltation d'un départ en voyage. Je souligne le mot 'voyage' car, en même temps, c'est ma grande vérité. Si écrire un roman est un voyage vers la vérité, ma façon de vivre s'accorde à cette quête » (Pamuk,2009, p. 104).

### La méthode :

Cet article se propose d'étudier le symbole du voyage dans les œuvres de Pamuk traitant de la thématique du voyage à travers deux versants : la mobilité du corps dans l'espace et l'errance de l'âme. Cette étude vise à analyser deux romans de l'écrivain : *Le livre Noir* et *La Vie Nouvelle* du point de vue thématique et narratologique. Notre objectif principal est de montrer comment la recherche de l'autre se transforme en quête de soi dans les œuvres d'écrivain. Pour compléter et enrichir notre étude, nous allons faire recours à d'autres approches, comme l'intertextualité ou bien mysticisme. Nous voulons montrer comment Pamuk ne cesse de rechercher la nouveauté et invite le lecteur à le suivre dans un monde d'exil, de voyages, d'errance et d'échanges interculturels.

### 1. Le voyage spirituelle et mystique

Le thème du voyage, soit physique, soit spirituel, est traité fréquemment dans les œuvres de Pamuk. Par exemple le héros de *Neige*, jeune poète, journaliste et ex-militant du parti communiste KA, qui, dans le passé, a été exilé en Allemagne, « revenu à Istanbul, y était resté quatre jours et sans trop y réfléchir s'était lancé dans le voyage à Kars... » (Pamuk,2005, p. 12).

Le personnage est souvent le type même de l'exilé, en rupture avec son milieu dans lesquels il a été socialisé. Le narrateur du *Château Blanc* est un Italien capturé par des marins turcs et offert comme esclave à un savant. Dans *Mon Nom est Rouge*, Noir, de retour à Istanbul après douze ans de voyages au fin fond de l'Empire, peine à reconnaître la ville et le quartier où il a grandi. Dans ce contexte de crise identitaire, l'exilé peine à se situer par rapport à son passé et à son pays d'origine. À ce sentiment d'étrangeté sont souvent associés certains thèmes-clefs, comme l'absence, la mort, le départ et le retour. L'exil est un thème littéraire souvent étudié. A propos de ce sujet, l'auteur dit : « Il existe des auteurs comme Conrad, Nabokov, Naipaul qui ont réussi à écrire en changeant de langue, de nationalité, de culture, de patrie, de continent, et même de civilisation. En ce qui les concerne, leur créativité a puisé ses forces dans l'exil ou la migration » (Pamuk, 2007, p. 15).

Orhan Pamuk utilise les thèmes des grands Mystiques et emprunte les textes anciens orientaux et occidentaux. Par exemple dans *Le Château blanc*, Pamuk choisi de situer son histoire au milieu du XVIIe siècle afin que ses personnages puissent bénéficier des écrits de Naima et Evliya Çelebi, historiens et voyageurs orientaux réputés. Nous découvrons ces personnages historiques ou mystiques par l'intermédiaire des protagonistes :

« C'est à la même époque que je fis la connaissance de ce vieillard qui introduisit dans mon cabinet une profonde mélancolie. Il devait avoir dix ou quinze ans de plus que moi, et s'appelaït Evliya. Dès que je remarquai la tristesse qui lisait sur son visage, je décidai que son mal provenait de la solitude. (...) il avait consacré toute sa vie aux voyages et à un livre où il les relatait en dix tomes qu'il avait presque achevés » (Pamuk,1996, p.244-245).

L'intertextualité est le point fondateur et la source créatrice des romans d'Orhan Pamuk. En lisant les œuvres de l'auteur, le lecteur remarquera de nombreuses citations, allusions et appels d'autres œuvres. C'est Julia Kristeva qui, en 1967, introduit le terme intertextualité dans le domaine littéraire. Celui-ci est repris et développé, en 1968 et 1969, sous l'influence du groupe *Tel Quel* et de sa revue, dans deux ouvrages : *Théorie d'Ensemble* (M. Foucault, R. Barthes, J. Derrida, P. Sollers, J. Kristeva) et *Séméiotikè : Recherche pour une Sémanalyse*, de Julia Kristeva, où elle propose la définition suivante :

« Le mot (le texte) est un croisement de mots (de textes), où on lit au moins un autre mot (texte). Chez Bakhtine d'ailleurs, ces deux axes, qu'il appelle respectivement dialogue et ambivalence, ne sont pas clairement distingués. Mais ce manque de rigueur est plutôt une découverte que Bakhtine est le premier à introduire dans la théorie littéraire : tout texte se construit comme une mosaïque de citations, tout texte est absorption et transformation d'un autre texte. À la place de la notion d'intersubjectivité s'installe celle d'intertextualité, et le langage poétique se lit, au moins, comme double » (Kristeva, 1978, pp. 84-85).

Le texte est donc construit en transformant et en combinant d'autres textes antérieurs, compris comme des codes utilisés par l'auteur. Nous pouvons résumer le concept de l'intertextualité en nous référant aux travaux de Julia Kristeva pour qui, « nul texte ne peut s'écrire indépendamment de ce qui a déjà été écrit, portant de manière plus ou moins visible la trace et la mémoire d'un héritage et de la tradition » (Kristeva, 1978, pp.82-146). Dans *La Poétique de Dostoïevski*, Mikhaïl Bakhtine déclare que l'idée vit, « en une interaction continue avec d'autres idées » et que l'idée « vivante » n'est pas celle qui, étant 'achevée', reste dans la conscience individuelle ; mais celle qui, « interindividuelle et intersubjective », se manifeste dans la communication dialogique entre les consciences. Le dialogue est « le mode de vie d'une idée » (Bakhtine, 1970, p. 127-129). Comme Bakhtine et Kristeva l'ont bien exprimé, chaque œuvre est en relation intensive avec celles qui l'ont précédée, et elle ne peut exister dans l'espace d'intertextualité en dehors de cette relation bilatérale.

Pour Orhan Pamuk aussi l'essentiel est de pouvoir dire quelque chose complètement original, à partir des merveilleux chefs-d'œuvre élaborés au cours des siècles, en les modifiant plus ou moins. Par exemple, chaque partie de *Le Livre Noir* commence sur une citation d'un auteur oriental ou occidental (Rilke, Dante, Lewis Carroll, Marcel Proust, Cheikh Galip, Dostoïevski, Patricia Highsmith, Mevlana, Coleridge, Ahmet Rasim, Edgar Alan Poe etc..). Ces références ne font pas seulement appel à l'érudition, mais comportent également une valeur ornementale et sémantique.

Le thème du double et la quête identitaire sont présents dans les œuvres de l'auteur. Le même personnage peut prendre plusieurs identités. Nous voyons une problématique pareille dans *Le Livre Noir*, où le protagoniste (Galip) cherche dans le chaos de la ville son épouse disparue et de temps en temps il change l'identité avec son demi-frère. Plusieurs références à la tradition mystique permettent de saisir cette transformation dans une conception soufie. Le héros se cherche lui-même, s'interrogeant



sur son physique laid, son caractère insensible, ses défauts et ses difficultés d'expressions. Avec Galip, le lecteur essaye à comprendre Rüya, Celâl, et partage aussi leurs inquiétudes. Les articles de Celâl, aux titres poétiques et aux sujets mystérieux : « Le jour où se retireront les eaux du Bosphore », « La boutique d'Alâaddine », concourent grandement à nourrir la réflexion métaphysique. *Le Livre Noir* est l'un des romans plus créatifs et plus complexes de l'auteur qui révèle : « Au fil de l'écriture, *Le Livre Noir* me donnait l'impression que j'oscillais constamment entre une profonde quête personnelle de sens et une errance superficielle entre le désir d'écrire une grande chose et une sombre forêt d'incertitudes » (Pamuk, 2009, p. 333).

La structure de *Le Livre Noir* est fondée sur le mysticisme oriental. L'auteur reprend la structure d'une œuvre poétique ottomane envers du XVIIIème siècle de Şeyh Galip, Hüsn-ü Aşk (L'amour et la beauté, 1782), dont le thème est le voyage mystique d'un homme à la recherche de Dieu, par le biais notamment de sa bien-aimée. L'allégorie des oiseaux voyageant pour rechercher leur roi Simorgh (un oiseau fabuleux de la mythologie perse) est exploitée par Orhan Pamuk dans *Le Livre Noir*. Galip se dit que :

«Quand il découvrit au fil de sa lecture les cigognes et les albatros qui battent des ailes entre les blanc minarets à trois galeries, les phénix et les Simorghs et tous les autres oiseaux fabuleux qui plantent depuis des siècles au-dessus des coupes d'Istanbul, comme cloués ou firmament ; quand il réalisa qu'une promenade dans les rues d'Istanbul , qui ne forment jamais d'angle droit quand elles se croisent, et dont on ne sait jamais où ni comment elles vont se croiser, est aussi distrayante qu'un tour sur la grande roue, qui lance le voyageur vers l'infini ;(...) » ( Pamuk, 1995, p. 472-473).

Dans la mythologie de toutes les nations, ces oiseaux fabuleux (Simorgs, Phenix), auxquels l'auteur fait référence, symbolisent le voyage, le courage, la recherche et la découverte de soi. Le Simorg, également appelé "symbole de la recherche de soi", signifie que la vie elle-même est un voyage. Les références de l'auteur à ces oiseaux mythiques, à Simorg et au voyage mystique permettent au lecteur de reconnaître l'allusion au texte de Feridun Attar. Les poèmes du grand mystique, touchent beaucoup O. Pamuk, à la fois pour les sujets qu'ils abordent et pour l'importance qu'ils attribuent à la tolérance.

Dans *La Vie Nouvelle*, départs et retours se succèdent sans cesse et le voyage, réel ou imaginaire, est au centre de la narration, participant à la représentation et à la mise en dynamique de l'espace dans le récit. C'est un roman sur un livre mystérieux qui a la possession de changer la vie d'une personne quand elle le lit. *La Vie Nouvelle* est donc un roman d'absence, de rêve. Car le récit commence par cette phrase attirante : « Un jour, j'ai lu un livre, et toute ma vie en a été changée » (Pamuk,1999, p.13). La recherche de ce livre prend la forme du voyage, mais marquée de références littéraires et de mémoire collectifs. Dans le roman non seulement les personnages qui se promènent dans un rêve : la lecture, elle aussi, profite de ce rêve ou de ce voyage temporel.

Le narrateur Osman part à la recherche de Canan comme s'il cherchait la nouvelle vie promise par le livre qu'il a en tête. Le protagoniste du roman continue à vivre avec le même amour fou et même espoir, voyageant pendant des années dans les différentes villes de la Turquie, jusqu'à ce qu'il se rende compte que le nouveau monde auquel il aspire n'est rien d'autre que la mort. Le voyage spirituel est le thème central et le lecteur voyage vers le mysticisme au pays du soufisme. Le soufisme, doctrine religieuse, mystique et philosophique, a également influencé la littérature. « Soufi est un nom que l'on donne, et qui a été donné, jadis, aux saints et aux adeptes spirituels. L'un des Maitres a dit : 'Celui qui est purifié par l'amour est pur, et celui qui est absorbé dans le Bien-aimé et a renoncé à tout le reste, est un soufi » (De Vitray-Meyerovich, 2005, p. 82). C'est aussi un courant prônant la conciliation. Chez les soufis l'essentielle est la quête de l'unité absolue. Les voies pour parvenir à cet état d'extinction de l'individu sont multiples. Par Exemple dans son traité, le *Mesnevî*, Mevlana Celaleddin Rumi (1207-1273) conseille

au disciple d'invoquer Dieu jusqu'à devenir soi-même prière. Dans *Le Dévoilement des Effets du Voyage*, Ibn-Arabi (1165-1239) écrit : « Les voyages sont de trois sortes et il n'y en a pas quatre. Tels ceux que Dieu reconnaît : le voyage venant de Lui, le voyage vers Lui et le voyage en Lui. Ce dernier est le voyage de l'errance » (Ibn Arabi, 1994, p. 3). Le soufisme est donc une mystique de l'errance et de la quête. La citation de l'Ode mystique de Mevlana associe le mouvement à l'existence :

« Si l'arbre pouvait se déplacer d'un lieu à un autre,

Il n'aurait à craindre ni morsure de scie, ni coup du malheur.

Ni le soleil ni la lune ne répandraient leur lumière,

S'ils demeuraient immobiles comme un rocher » (Mawlânâ Djalâl-od-Dîn., 2003, p. 131).

Mevlana parle de l'errance avec une profondeur poétique et il nous conseille d'aller vers l'autre dans un esprit de compréhension et de respect. D'après lui c'est ainsi que nous nous trouverons nous même. L'activité de l'errance est une sorte de recherche de soi-même. Le Soufisme est donc une activité spirituelle, parce qu'il fait appel à la méditation, mais aussi à la réflexion et à l'imagination. Le voyage physique est intimement lié à la quête mystique : c'est une allégorie du cheminement intérieur, spirituel et sentimental, nécessaire, là où la raison seule apparaît inopérante. Depuis toujours, le voyage et le pèlerinage sont au centre de la vie et de l'imaginaire religieux. Ainsi, c'est par un voyage permanent que les oiseaux de Feridüddin Attar (1142-1220) recherchent Dieu, tandis que *La Divine Comédie*, de Dante, est un voyage allégorique dans les couches mystiques, et que, dans *Les Élégies de Duino*, de Rilke, la vie s'apparente à une croisade. Ibn Arabi présente le caractère mystique et universel du voyage. Dans ce macrocosme, tous les êtres sont en voyage, parce que l'existence suppose le mouvement et l'immobilité est synonyme de la mort comme le souligne Ibn Arabi : « L'existence a pour origine le mouvement. Il ne peut donc y avoir d'immobilité en elle, car si elle restait immobile, elle reviendrait à son origine qui est le néant. Le voyage ne cesse donc jamais dans le monde supérieur et inférieur » (Ibn Arabi, 2015, p. 4.).

La pensée soufie a été associée à la littérature au fil du temps, ce qui lui a permis d'expliquer et de diffuser sa philosophie et ses règles dans le monde. Pour les soufis, le voyage est un moyen efficace de se connaître et de révéler les traits de sa personnalité. Car, l'existence est synonyme de mouvement. Pamuk emprunte le thème de l'errance utilisés par des penseurs tels qu'Ibn-Arabi et Mevlana Celaleddin Rumi pour enrichir ses récits. Mysticisme et voyage initiatique constituent des éléments structuraux dans *La Vie Nouvelle*. Par exemple, Canan, Nahit/Mehmet et le médecin ont passé leur vie à voyager :

« Et un voyage sans début et sans fin (...) Et dans ce voyage, je vis un regard qui, me suivait partout, qui semblait surgir devant moi aux endroits les plus inattendus pour disparaître aussitôt, et que l'on recherchait sans cesse parce qu'il était si fugace, un doux regard depuis longtemps lavé de tout péché. J'aurais voulu être ce regard. Tout était un voyage comme la vie » (Pamuk, 1999, p. 15).

On notera la toponymie, faite de concepts : « Ici, c'est le mont de la Signification, et là, c'est la ville de l'Instant unique ; et voici la vallée de la Naïveté, et si c'est là le point de l'Accident, là, vous voyez, c'est la Mort » (Pamuk, 1999, p. 308).

Pour le héros de *La Vie Nouvelle*, le processus s'enclenche avec la lecture d'un livre :

« Si l'on m'avait demandé de quoi il s'agissait, il me semble que j'aurais été incapable de le dire, alors que je continuais à lire ; car plus j'avancais dans ma lecture, mieux je comprenais que j'avancais lentement sur un chemin sans retour. Je sentais que cessaient mon intérêt et ma curiosité pour les

choses que je laissais derrière moi, mais j'étais animé d'un tel enthousiasme, d'une telle curiosité pour la vie nouvelle qui s'ouvrait devant moi, que tout ce qui existait me paraissait digne d'intérêt » (Pamuk, 1999, p.15).

A partir de ce moment, un voyage dans le monde intérieur, dans les profondeurs de la conscience commence. Nous ne savons pas de quoi s'agit ce livre,  a peut être une image, un symbole de la vie littéraire ou une représentation spirituelle de la littérature. Ce livre est donc un mystère et le protagoniste voyage vers cet inconnu. Le voyage devient un lieu d'écriture. En même temps, la quête de Dieu coïncide avec le voyage vers Canan, la bien-aimée : « Je ne sais pourquoi, mais soudain j'eus une vision de voyages très longs, interminables, sous des pluies diluviennes, comme celles dont parlent les légendes, dans des rues sans issues, d'arbres mélancoliques, de rivières chargées de boues, de jardins, de pays. Il me fallait y aller, dans ces pays, si je voulais un jour la serrer dans mes bras » (Pamuk, 1999, p. 32).

Mais, au moment du départ, le héros s'endort : commence à partir de cet instant un voyage intérieur, dans les profondeurs de la conscience. La recherche se poursuit alors sur le sens de la vie, la destinée : « Je cherchais   découvrir la géométrie secrète de mon existence » (Pamuk, 1999, p.268). Peut-être la vie était-elle dans le livre : un livre sacré pour le héros (Mehmet/ Nahit/ Osman) et grâce auquel il pense pouvoir trouver sa bien-aimée, la signification de Dieu, un sens à l'existence. « Il y avait d'autres endroits où Canan ne viendrait pas, où j'étais all  en vain, mais je n'y retournerais plus. J'irais l  o  me mènerait le livre, l  où devait être Canan, et la vie nouvelle aussi » (Pamuk, 1999, p.53).

Pour le narrateur la vie est un voyage, une recherche, une quête, une errance... Quand le voyage se termine, c'est la mort qui vient : « Je compris qu'il s'agissait de la fin de ma vie. Et pourtant, je voulais rentrer à la maison, je ne voulais pas, mais alors pas du tout, passer à une vie nouvelle, je ne voulais pas mourir, moi... » (Pamuk, 1999, p. 444) dit –Osman.

Le voyage et l'exil est sont au centre de l'écriture de Pamuk. Bien que les romans de l'auteur soient généralement basés sur l'acte d'exil volontaire, sur la recherche et la quête, il existe une relation entre le thème du voyage et d'exil. C'est un voyage spatial, temporel et mystique. Des citations et des références aux œuvres du théosophe Mevlana Cellaledin Rumi ou d'Ibn Arabi apparaissent fréquemment dans les romans de l'auteur. Pamuk emprunte certains thèmes de la mystique soufie tels que la "recherche de soi", la "patience" et la "pureté" mais il les utilise pour refléter les  tats émotionnels de l'homme moderne. Il rend, à sa façon, un hommage à tous ces soufies en inscrivant leurs noms, afin de les immortaliser dans la mémoire des lecteurs. Evoquant l'influence du soufisme dans ses romans, il dit :

« Je m'intéresse au soufisme comme source littéraire. Je ne m'y suis jamais engagé en vertu d'une quête spirituelle ; mais je l'aborde en tant que trésor littéraire. (...) La raison est au centre de mon existence. Mais j'essaie en même temps de m'ouvrir le plus possible à d'autres livres, à d'autres textes, je ne considère pas ces textes comme un simple matériau, je prends plaisir à les lire, ils m'apportent de la joie. Et dès qu'il y a de la joie, l'âme se met en mouvement. Et dès lors que l' me s'émeut, elle devra compter avec le rationalisme qui veille en moi. Peut-être mes livres sont-ils faits de ces deux pôles qui s'attirent et se repoussent l'un l'autre » (Pamuk, 2009, p. 342).

Comme il l'indique dans cette citation, Pamuk s'intéresse au soufisme en tant que source littéraire et il aborde ces thèmes comme un trésor littéraire. En revanche, comme il le rappelle dans *D'Autres Couleurs*, il continue de prôner avant tout l'ouverture au monde :

« Je me sens chez moi parmi les mythes, les contes et les histoires de l'Orient. Quant aux histoires de l'Occident, elles me sont nécessaires pour m'aiguillonner et me changer. Peut-être peut-on dire la même chose pour tous les pays, toutes les villes et toutes les contrées du monde. Le plus grand

bonheur, c'est de pouvoir ressentir profondément ces deux sources en son âme, et de pouvoir ressortir de cette profondeur les contradictions nécessaires à l'écriture d'un roman » (Pamuk, 2009, p.338)

L'auteur veut construire un troisième espace, mixte et pacifique, entre les cultures orientales et occidentales, où seule la littérature règne, où il n'y a pas de division entre les civilisations, d'impérialisme culturel ou d'acculturation.

## 2. Le voyage dans l'univers urbain

Le roman du XXème siècle est centré sur l'univers intérieur. L'inconscient met en route le lecteur sur une spiruelle et le roman va vers la recherche de l'homme perdu, dans un monde sous la souveraineté matérialiste. C'est la signification de la recherche sans espoir de l'homme, comme *Ulysses* de James Joyce, ou bien *A la recherche du temps perdu* de Marcel Proust. Orhan Pamuk renoue avec cette filiation en l'adaptant à son univers. Les romans de l'auteur sont basés sur un flux de conscience. Ce ne sont pas les voix d'une seule personne, mais de plusieurs voix qui s'entrecroisent. Car ses romans ont en général un double aspect, sont par excellence dialogiques, polyphoniques et hétérogènes. Les romans de Pamuk se transforment ainsi en une aventure d'écriture. D'après Butor, « toute fiction s'inscrit dans notre espace comme voyage, et l'on peut dire à cet égard que c'est là le thème fondamental de toute littérature romanesque ; tout roman qui nous raconte un voyage est donc plus clair, plus explicite que celui qui n'est pas capable d'exprimer métaphoriquement cette distance entre le lieu de la lecture et celui où nous emmène le récit » (Butor, 2006, p. 400). Comme le dit Mikhaïl Bakhtine, le motif de la route et du voyage sont des éléments fondamentaux de la littérature occidentale : « l'importance du chronotope de la route est énorme dans la littérature ; rares sont les œuvres qui se passent de certaines de ses variantes, et beaucoup d'entre elles sont directement bâties sur lui, et sur les rencontres et péripéties « en route » (Bakhtine, 1987, p. 249).

Pamuk aime les lieux chaotiques et mystérieux de la ville. Dans ses œuvres le voyage dans la ville devient un labyrinthe. La figure du labyrinthe est souvent utilisée pour décrire et analyser l'espace urbain et les auteurs y voient une métaphore riche de sens. D'après Borgeaud, le labyrinthe apparaît à la fois « un lieu de confusion extrême où les couloirs se croisent et se recroisent, où le « voyageur » se trouve chaque instant confronté à de multiples choix, à de fallacieuses bifurcations ; mais en même temps, dans une tradition parallèle, c'est bien le labyrinthe, ce trajet long et compliqué qui conduit nécessairement, après de multiples tours et détours, vers le centre » (Borgeaud, 1998, p. 85-87).

Le labyrinthe représente un voyage ou un chemin vers notre propre centre et retour dans le monde. « Le labyrinthe que Pamuk veut nous faire voir est celui de notre propre esprit » (Güngör, 2018, p.564). L'intrigue des romans de Pamuk a généralement pour cadre l'anonymat des grandes villes modernes. Mais la ville ne constitue pas un simple décor, elle peut se transformer en histoire, en devenir le prétexte. C'est dans la ville que l'homme découvre le lieu convenable pour survivre et pour accomplir sa destinée. Il s'agit pour l'auteur de décrire le paysage urbain qui représente le mieux sa vie, son espoir, son malheur et son bonheur. L'espace est donc réel, matériel, architectural, mais aussi subjectif, imaginaire, mythique. Par exemple dans *La Vie Nouvelle*, on dirait que les villes visitées n'existaient que dans l'imagination du héros. Il nous semble que la petite ville de Güzül qu'il voyait de la fenêtre de bus n'existait que dans son imagination. Puis il ajoute : « Une ville-fantôme, me dis-je. Une ville-souvenir. Je savais que mes yeux recherchaient instinctivement le corrélatif visuel, indélébile d'un souvenir douloureux que je ne pourrai jamais plus oublier » (Pamuk, 1999, p. 156). Cette sous-conversation de Mehmet/Nahit nous montre aussi la recherche de ses souvenirs dans la ville. Malgré la grande précision des descriptions, la ville-métropole, énorme, tentaculaire, paraît irréaliste comme si on l'observait à

distance. Chez Pamuk, en effet, la ville apparaît souvent comme un texte donné à déchiffrer. N. Zand souligne cet aspect dans *Le Livre Noir* :

« On s'en aperçoit tout de suite, le personnage principal du roman, c'est la ville elle-même. Un précipité de vitalité, d'anarchie, d'énergie, de chaos. (...) À la recherche de Rüya, Galip n'estime pas nécessaire de nous dévoiler les raisons que sa femme, qu'il aime et connaît depuis l'enfance, lui a données pour expliquer son départ précipité. Il ne cesse de parcourir Istanbul, cette ville pleine de signes dont Pamuk nous prouve qu'il est impossible de percer tous les secrets, tous les mystères » (Zand, 1995).

Dans *La Vie Nouvelle*, pendant ses promenades le héros dialogue en générale avec des messages relevés sur son passage : « Je ne rentrais jamais à la maison avant d'avoir invoqué son nom trente-neuf fois en me servant des lettres, que j'empruntais à des affiches, à des panneaux, à des néons qui s'allumaient par intermittence dans les vitrines de pâtisseries ou de pharmacie, ou dans les guichets de billets de loterie » (Pamuk, 1999, p. 69).

La ville a donc un langage écrit, composé de signes divers, comme les panneaux, les néons ou bien les affiches publicitaires. L'auteur nous embarque avec lui dans sa quête spirituelle, le long d'un chemin arpenté par des objets différents. *Le Livre Noir* rappelle l'*Ulysse* de James Joyce. Les descriptions nous permettent de découvrir la ville comme on ne l'a jamais vu ou lu. Il permet au lecteur d'imaginer cet univers urbain coloré. La ville a un caractère profondément mystique et mélancolique. Dans *Le Livre Noir* la quête d'une identité perdue est le souci principal du narrateur. Il vit dans un état déséquilibré. Il cherche son identité perdue par le récit des souvenirs et ses mémoires. Le regard plongé dans la ville trahit même un sentiment de profonde aliénation. Les villes deviennent objet de poésie lyrique et multiplie les allégories. La mélancolie parcourt presque tous les livres de Pamuk ; qu'ils cherchent leur bien-aimée, qu'ils cherchent un sens à leur vie, les héros sont toujours désespérés et mélancoliques. Dans ses descriptions se mélangent, sans préavis ni hiérarchie, détails quotidiens, allusions historiques, digressions littéraires, descriptions picturales. Cependant, plus qu'une vision documentaire, historique, et culturelle, Pamuk donne de sa ville une vision humaine, personnalisant ses différents éléments : les rues, les monuments, les immeubles ; le tramway de Maçka ; la silhouette des arbres et des minarets ; les bateaux à vapeur sillonnant le Bosphore, les volutes de fumée s'élevant des cheminées, signaux sonores ; les Yalı, les Konak de Paşa réduits en cendre, le plus souvent volontairement, du fait de la spéculation foncière, emportant chaque fois un peu plus encore de l'âme d'Istanbul.

Pamuk aime superposer des couches de réalité (rues, néons, des produits de consommation, etc.), dont un grand nombre d'éléments évoquent ses souvenirs personnels : c'est un monde réel, c'est la Turquie. Dans même temps, par des épigraphes et des citations (Rilke, Dante, Novalis, etc..) il construit un monde intertextuel, à la limite de l'irréel. En témoigne cet extrait du *Livre Noir* : « Ce qu'il y vit lui apprit que la vie de cette ville était aussi réelle qu'un univers de rêve et confirma chez lui l'idée que l'univers n'est qu'un livre » Pamuk, 1995, p.263).

Ce voyage personnel se transforme en un univers de signes et il établit dans sa tête une nouvelle ville. L'auteur dit : « Le plus important est que désormais le voyage qu'entreprendront les personnages et l'écrivain en quête d'un centre du monde et de la signification ne sera plus vertical mais horizontal. Le voyage n'est plus une plongée dans les profondeurs du monde et de l'existence, mais une dérive dans son étendue » (Pamuk, 2009, p.375).

Dans ses romans, l'auteur fait passer l'image d'un voyage entre les symboles, l'histoire et les souvenirs englobant toutes les époques. Le pionnier de la géographie littéraire André Ferré dans son œuvre intitulé

*Géographie littéraire* démontre que « l'histoire littéraire a toujours intégré une composante géographique car les œuvres ne sont pas nées seulement à travers le temps, mais aussi à travers les lieux ». (Ferré, 1946, p. 9-11.). D'après Paul Valéry, « l'espace est un corps imaginaire comme le temps un mouvement fictif » (Valéry, 1943, p. 293). Avec le voyage spirituel et corporel Pamuk démontre que le corps et l'âme sont liés. Merleau dit, « notre siècle a effacé la ligne de partage du corps et de l'esprit et voit la vie humaine comme spirituelle et corporelle de part en part, toujours appuyé au corps, toujours intéressé, jusque dans ses modes les plus charnels, au rapport des personnes » (Merleau-Ponty, 1960, p.287). Il est pourtant possible de dire que le thème du voyage tel qu'il est utilisé dans les œuvres de Pamuk semble proposer un cadre fructueux à la prise de conscience et à la quête identitaire. Le sociologue Kaufmann aussi estime que : « le mot identité se trouve partout, c'est une espèce de mot valise dans lequel chacun met son propre contenu » (Kaufmann, 2004, p.352). Pour Pamuk le voyage ne se limite jamais à un simple déplacement dans l'espace. Le retour aux souvenirs provoque ce sentiment nostalgique chez l'auteur en fonction du temps et même en fonction du lieu. Le voyage et la nostalgie sont des thèmes particulièrement liés, et qui sont omniprésents dans ses œuvres.

## Conclusion

Dans les romans de Pamuk nous voyons constamment la question de voyage (spatial, temporel et spirituel), d'exil, d'errance, de va-et-vient interculturels. L'auteur ne cesse de se promener dans le vaste monde littéraire en passant d'un texte à l'autre, ce qui donne aux récits une poétique intertextuelle. Il conduit le lecteur vers de nouvelles configurations spatio-temporelles. Le voyage se trouve au centre de la structure et de la dynamique des ouvrages choisis et étudiés. La quête et le déplacement transforme à un parcours pour un véritable voyage textuel. Le voyage dans les récits de Orhan Pamuk évoque une médiation à la fois entre le réel et l'imaginaire, entre les souvenirs et le sens. L'intrigue des romans de l'auteur a généralement pour cadre l'anonymat des grandes villes modernes. Mais la ville ne constitue pas un simple décor, elle peut se transformer en histoire, en devenir le prétexte. La ville devient ainsi un palimpseste quasi infini, une épreuve de langues, de sensations, d'images, de métaphores qui donnent au récit et à l'espace urbain une dimension profondément poétique. Pamuk prouve que la vie est un voyage, une quête mystique dans laquelle l'exilé sur la terre espère à retrouver sa source originelle. Ses romans sont entièrement fondés sur la métaphore « la vie est un voyage ». Le voyage constitue pour lui un domaine d'expérience concrète et favorable à l'univers romanesque, qui est structuré de façon cohérente et qui permet de saisir un autre domaine plus abstrait. Il construit un monde imaginaire au carrefour de plusieurs cultures. Le voyage métaphorise l'imagination et dans une dimension plus vaste le rêve littéraire et l'acte décrire. Les romans de l'écrivain s'inscrivent dans la modernité littéraire, héritant d'une tradition à la fois orientale et occidentale, invitant le lecteur à une errance à travers la narration, l'histoire, et l'espace, avec un style particulier qui ouvre le texte sur d'autres univers.

## Bibliographie

- Bakhtine, M. (1987). *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard.
- Bakhtine, M. (1970). *La Poétique de Dostoïevski*, Seuil.
- Borgeaud, P. (1998). *L'entrée ouverte au palais fermé du roi* » in Jean - Claude Prêtre, Ariane.
- Butor, M., (2006). *Œuvres complètes de Michel Butor II, Répertoire1*, La Différence.
- De Vitray-Meyerovich, E., ( 2005). *Rûmi et le Soufisme*, Seuil.
- Ferré, A., (1946). *Géographie littéraire*, Paris, Sagittaire.

- Güngör, Kartal, T., (2018). L'univers Symbolique d'Orhan Pamuk : La Neige, Le Miroir et Labyrinthe. *İJLET International Journal of Languages' Education and Teaching*, vol.6, no.1, 556-565. Doi : 10.18298/ijlet.2600
- İbn Arabi, (1994). *Le Dévoilement des Effets du Voyage*, éd. Traduit par Denis GRIL, éd. L'eclat.
- Kaufmann, J. C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, A. Colin.
- Kristeva, J. (1969). *Sèméiotikè : Recherche pour une Sémanalyse*, Seuil.
- Mawlânâ Djalâl-od-Dîn, (2003). *Odes mystiques, (Divân-e Shams-e Tabrîz)*.ode,214, Points.
- Merleau-Ponty, M., (1960). *Signes*, Gallimard.
- Pamuk, O. (1995). *Le Livre Noir*, traduit du turc par Münevver Andaç, Gallimard.
- Pamuk, O. (1996). *Le Château Blanc*, traduit du turc par Münevver Andaç, Gallimard.
- Pamuk, O. (1999). *La Vie Nouvelle*, traduit du turc par Münevver Andaç, Gallimard.
- Pamuk, O. (2001). *Mon Nom est Rouge*, traduit du turc par Gilles Authier, Gallimard.
- Pamuk, O. (2005). *Neige*, traduit du turc par Jean-François Pérouse, Gallimard.
- Pamuk, O. (2007). *Istanbul : Souvenirs d'une Ville*, traduit du turc par Savaş Demirel, Valerie Gay-Aksoy et Jean-François Pérouse, Gallimard.
- Pamuk, O. ( 2009). *D'Autres Couleurs*, traduit du turc par Valérie Gay-Aksoy, Gallimard.
- Valéry, P. (1943). *Tel quel II*, Gallimard.
- Zand,N. (1995). Extrait d'un article de Le Monde, 27 Janvier 1995. [https://www.lemonde.fr/archives/article/1995/01/27/une-femme-disparait-un-precipite-de-vitalite-d-anarchie-d-energie-de-chaos\\_3839101\\_1819218.html](https://www.lemonde.fr/archives/article/1995/01/27/une-femme-disparait-un-precipite-de-vitalite-d-anarchie-d-energie-de-chaos_3839101_1819218.html)

## 67. Le Personnage Malrucien et Sa Volonté de Puissance<sup>1</sup>

Ahmet GÜNEŞ<sup>2</sup>

**APA:** Güneş, A. (2023). Le Personnage Malrucien et Sa Volonté de Puissance. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 1156-1165. DOI: 10.29000/rumelide.1316368.

### Résumé

Au début des années du XXe siècle, les conditions sociales, politiques et économiques apparues en Europe ont négativement influencé la dignité et la grandeur de l'homme. Les valeurs sur lesquelles se construit l'humanité, les fondements et les conceptions traditionnelles ont été corrompus. Au long de l'histoire humaine, ce qui est toujours le but essentiel et surtout qui atteint au plus haut point au Siècle des Lumières "Comment l'homme rend heureux?" a laissé sa place à la recherche "Comment faire prendre conscience à l'homme qu'il peut fonder sa grandeur, sans religion, sur le néant qui l'écrase?" Dans la formation de l'univers intellectuel de Malraux, la philosophie nietzschéenne a joué un Grand rôle. Malraux, à la différence de ce philosophe allemand, possède un univers plus concret et plus réel de celui de Nietzsche, quoi que soit la condition humaine. Les personnages malruciens ont toujours nié la mort dans leurs combats et leurs actions. Malraux pense que l'homme perd sa dignité et sa grandeur par l'angoisse et la peur de la mort. Et il doit combattre son destin et trouver la voie du salut de l'homme. Pour Malraux, l'homme est un être-pour la mort. Dans l'essai sur Malraux, on écrivait: ".....si au lieu de dire pour, on disait contre". Ce "contre" va définir l'attitude de tous les héros malruciens.

**Les Mot-Clés:** André Malraux, homme, destin, dignité, sémantique

### Malraux insanı ve güç istenci

#### Öz

20. yüzyıl başlarında Avrupa'da ortaya çıkan sosyal, siyasal ve ekonomik koşullar bireyin toplumsal değer ve saygınlığını olumsuz bir şekilde etkilemiş; insanlığın üzerine kurulu olduğu değerler, temeller ve geleneksel dayanaklar çökmüştür. İnsanlık tarihi boyunca her zaman amaç olan ve özellikle Aydınlanma Çağı'nda en üst noktasına ulaşan "insan nasıl mutlu kılınır?" düşüncesi yerini "insana kaybettiği saygınlığı ve büyüklüğü tekrar nasıl kazandırılır?" arayışına bırakmıştır. Malraux'un düşünce evreninin oluşumunda Nietzsche felsefesinin etkileri görülür. Fakat Nietzsche'den farklı olarak Malraux, insanlık durumunun sefaleti ne olursa olsun, yine de, insanın sınırlarında kalmayı benimsemiştir. Malraux kişileri bütün eylem ve mücadelelerinde ölümü kabullenen varlık değil, ölüme karşı olan varlık imajı çizmişlerdir. Malraux, insanın büyüklüğünü ve saygınlığını ölüm karşısında duyduğu korku ve endişeyle kaybettiğini ve birey için önemli olanın kaderiyle hesaplaşma ve bu ortamdaki çıkış yolu bulma çabası olduğunu düşünür. Ayrıca Malraux, insanın varoluş nedeni de sayılan ölüm karşısında bireyin zaferinin mümkün olmadığını bilincindedir.

<sup>1</sup> Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Fransız Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalında Haziran 2003 yılında yapılan Doktora Tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü (Sivas, Türkiye), ahmetgunes5050@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4318-8889 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.05.2023- kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316368]



**Anahtar Kelimeler:** André Malraux, insan, kader, saygınlık, anlambilim

## **Malraux human and volonter of power**

### **Absract**

The social, political, and economic conditions that emerged in Europe at the beginning of the 20th century negatively affected the social value and dignity of the individual and the values, foundations, and traditional pillars on which humanity was built collapsed. The idea of "How can a person be happy?" has always been the goal throughout human history, and this idea reached its highest level, especially in the Age of Enlightenment. However, over time, this thought was replaced by "How can people regain their lost dignity and greatness?" left in search. The effects of Nietzsche's philosophy are seen in the formation of Malraux's world of thought. But unlike Nietzsche, Malraux has adopted to stay within the limits of man, whatever the misery of the human condition. Malraux has drawn man not as a being who accepts death in all his actions and struggles, but as a being who is against death. Malraux thinks that man loses his greatness and dignity with the fear and anxiety he feels in the face of death, and that the important thing for the individual is to come to terms with his fate and try to find a way out of this environment. Malraux is aware that it is not possible for the individual to triumph over death, which is considered the reason for human existence.

**Keywords:** André Malraux, Human, destiny, dignity, semantics

### **1. Introduction**

Il est évident pour tous les chercheurs, l'homme en tant qu'individu constitue l'objet essentiel des sciences humaines. Si l'on veut croire à un critique du XXe siècle, Ehrensam, celles-ci activent "dans leur ensemble une certaine conception de l'homme semblant, à peu près de tous les points de vue, le produit des déterminismes psychologiques, sociologiques et économiques" (Ehrensam 1985:33). C'est certainement dans ce cadre déterminant que celui-ci gagne sa complexité. Lié à cette opinion, on peut dire qu'André Malraux, qui fera l'objet de notre étude, présente tous les aspects propres à l'homme, comme sa grandeur, son unité, sa cohérence, sa permanence, son triomphe, son échec, son ascension ou sa chute. Tous cela constituent en fait le problématique de l'homme du XXe siècle.

Il est possible de définir, dans le contexte historique, c'est-à-dire, dans les années de l'après-guerre, la pensée et l'œuvre de Malraux qui se sont élaborées autour des problèmes suivants: la crise de conscience, la mise en question des valeurs et de l'image traditionnelle de l'homme, son effort et sa lutte dans la recherche de donner un nouveau sens à son existence. C'est à travers le nouveau mal du siècle que Malraux a découvert cette image de l'homme que son œuvre nous révélera. Pour pouvoir étudier et comprendre son univers, son originalité, son art, sa philosophie et son rêve, il faudra connaître à fond le XXe siècle européen, ses bouleversements sociaux, ses combats ainsi que les malheurs et les conflits engendrés par les deux guerres mondiales. A travers notre étude, on va surtout observer que la valeur ou le sens de la vie de l'individu sont disparus.

Parmi les grands écrivains du XXe siècle, on peut constater quelques uns qui tentent de trouver une solution nouvelle et originale au problème le plus important qui, sous des formes différentes et complémentaires, se posait à la littérature occidentale de l'époque: celui de donner une signification à la crise générale des valeurs. Malraux, lui, il n'a pas été absent de grands carrefours de l'histoire: la convulsion chinoise, la guerre civile espagnole, La Seconde Guerre mondiale, La Résistance et La

Libération; il a été présent non seulement par ses idées, mais aussi par ses passions et son corps, lorsqu'il a affronté les puissantes machines de guerre nazies.

L'œuvre romanesque de Malraux constitue la part la plus grande de ses études. *Les Conquérants* (1928), *La Voie royale* (1930), *La Condition humaine* (1933), *Le Temps du mépris* (1935), *L'Espoir* (1937), *Les Noyers de l'Altenburg* (1943), mettent en scène près de deux cents personnages frès typés, placés au centre de récits d'aventures surtout de guerres. Ces personnages y gardent la place de premier plan qu'ils occupaient dans les romans des siècles précédents. Les premiers écrits de Malraux, *Royaume farfelu*, *Lunes en papier*, et *La Tentation de l'Occident* affirment la mort du Dieu et la décomposition universelle des valeurs.

Il est possible de distinguer deux périodes dans l'univers romanesque de Malraux: période héroïque et période esthétique. Dans toutes les deux, le problème fondamental est le même: surmonter l'angoisse de la mort et de la solitude, se dépasser lui-même en échappant à la condition humaine et vaincre le destin. Dans la première, il y a le héros dont le moyen essentiel est l'action et dans la deuxième, il y a l'artiste dont le moyen essentiel est l'art.

La nécessité de constituer un nouvel humanisme, de trouver une image de l'homme susceptible d'en être le fondement et d'interroger l'homme sur ses pouvoirs pour la découvrir, anime la recherche de Malraux toute entière et en fait l'unité. Il n'y a pas de perspective ordonnatrice autre que celle du destin et de l'interrogation à la quelle le destin contraint l'homme. Chez Malraux, l'homme qui est désespéré, prisonnier dans son univers matérialiste, enfermé dans un monde mécanique, ne trouve sa grandeur que dans le désespoir sans lequel il risque de perdre toute sa raison d'être.

L'œuvre malrucienne porte une grande qualité humaniste. L'homme est certainement un concept central de ses romans et de ses œuvres esthétiques. Elle contient d'une manière conceptuelle ces thèmes suivants tels que l'homme, la conscience, la volonté, l'action, le destin, la mort, la solitude, et enfin le surhomme. Et le héros dans l'action contre le destin et le sens de sa vie ont une grande place dans la vie romanesque de l'écrivain.

Les préoccupations irrésistibles de l'homme comme la mort et la solitude dominent toujours l'œuvre et la pensée de Malraux: au point de départ, l'image de l'homme est environnée par les fatalités de sa condition. A partir de là, commencent la recherche de ce qui pourra lui permettre de se tenir debout et de regarder son visage avec fierté, et le désir d'accomplir ce rêve de déité que tout homme porte en lui-même.

Dans notre étude qui sera en grande partie thématique, nous essayerons d'analyser le personnage malrucien et sa volonté de puissance. Nous allons faire recours à d'autres approches, s'il est nécessaire, comme l'approche historique et sociologique pour compléter et enrichir notre étude. A travers ce que ces six romans de Malraux nous confient, nous chercherons aussi des traits communs des personnages malruciens, des relations internes et externes entre eux et leur volonté de puissance. Pour faire cela, nous aurons, comme référence de premier ordre, les essais et certaines œuvres de l'écrivain. Nous essayerons de présenter un tableau de la situation de la société européenne du XXe siècle, de mettre en lumière la crise de conscience d'un Européen, son conflit métaphysique contre le destin, et sa recherche pour pouvoir échapper à la condition humaine une cicatrice sur la carte à l'aide de sa volonté de puissance en revant d'être Dieu. Dans cette présentation, nous parlerons surtout du philosophe allemand Nietzsche, qui avec sa thèse "Gott is tot", a exercé une influence profonde sur la formation

intellectuelle et romanesque de Malraux. Nous allons rechercher toujours en partant de ses romans choisis comment l'écrivain a essayé de construire un nouvel humanisme et fonder la dignité et la grandeur de l'homme en combattant son destin par lequel il essaie de découvrir le surhomme.

## 2. L'Europe et Sa Grande Crise de Conscience

Dans *La Lutte avec l'Ange*, Malraux indique une nouvelle crise de valeurs qui caractérise l'Europe occidentale. Sa création proprement romanesque correspond à la période dans laquelle il a cru pouvoir sauvegarder l'existence de certaines valeurs. De plus, le contenu essentiel de l'un de ses premiers écrits, *Royaume farfelu*, nous présente déjà la conscience de la vanité et de la mort.

Au fond, le XIXe siècle s'était donné l'illusion que la science pourrait guérir l'homme de ce mal qu'est la réflexion métaphysique. Jusque là les civilisations étaient religieuses, posant d'un ordre surnaturel l'existence d'un au-delà de l'apparence, c'est-à-dire les incarnations du destin telles que la mort, la solitude, l'angoisse et l'absurde. L'homme s'y saisit à travers les dieux, et ce qu'il saisit constitue une croyance en une forme globale de l'homme. En fait ces civilisations sont conscientes de l'impossibilité de trouver une explication totale du monde et de l'homme par une démarche rationnelle. A cette croyance qui constitue le fondement et le ciment de toutes ces civilisations, la civilisation scientifique se propose de substituer un système de connaissances. Le critique contemporain, Hoffmann prétend que la civilisation rendait compte à sa manière de la grandeur humaine. Elle ne tend pas à une notion de l'homme, mais à une connaissance du cosmos (Hoffmann 1963: 152).

En réalité, pour Malraux, le remplacement du sentiment fondamental par la connaissance du monde interdit d'aller au-delà des problèmes posés par l'organisation matérielle et sociale de la vie humaine. Ce n'est pas à travers un système rationnel que l'homme se saisit dans sa véritable profondeur, mais dans un sentiment global et une intuition qui se situent au-delà d'un concept rationnel. Lié à cela, on peut dire que: "Le drame de la civilisation du siècle des machines n'est pas d'avoir perdu les dieux, car elle les a perdus moins qu'on ne dit: c'est d'avoir perdu toute notion de l'homme" (Gaillard 1970: 89). Au delà des illusions du scientisme, l'homme se trouve, du début du siècle, face aux questions fondamentales. A ce problème de la science se rattache celui de la raison: pas plus que le scientisme, le rationalisme n'est capable de constituer le fondement d'une civilisation: "la raison ne suffit pas à rendre compte de l'homme" (*Les Voix du Silence*, p:538). On le sait aujourd'hui puisque nous ne nous demandons plus jusqu'où peuvent être reculées les limites de l'inconnu, mais que nous nous interrogeons sur l'homme lui-même et sur la signification de son destin.

Quant au concept de la mort de Dieu et de l'homme, Malraux était le nom d'une écriture et d'une pensée où le problème de la croyance se posait avec sévérité. Au sortir d'une longue crise spirituelle, il nous paraissait clair que la question était bien celle de Malraux: comment faire, une fois déçus les grands objets de croyance, le Dieu et l'homme. Malraux était obsédé par cette idée. A travers la correspondance des deux jeunes héros de *La Tentation de l'Occident* concernant deux civilisations, Malraux fait une peinture du tableau de l'Europe envahie par les ombres du nihilisme. L'œuvre présente des valeurs dites supérieures:

## 3. Recherche d'Une Nouvelle Notion d'L'homme: La Volonté de Puissance

Dans *La Condition humaine*, nous remarquons Ferral imposer aux hommes et au monde la présence de sa forte personnalité. On peut dire que Ferral se situe dans la ligne de Perken et de Garine. Comme eux,

il cherche à échapper à sa condition d'homme en donnant l'intensité et la force possibles à l'affirmation de soi. Et il est aventurier. Si l'on se situe dans la perspective de l'éthique révolutionnaire, de l'effort de libération des masses chinoises auquel des héros comme Tchen, Kyo ou Katow ont consacré toutes leurs énergies, Ferral est un ennemi. Il est un capitaliste, un financier dont les intérêts puissants sont menacés par l'insurrection: son œuvre, le consortium Franco-Asiatique allait s'écrouler avec la soviétisation de la ville. C'est pourquoi "son but immédiat était que la ville ne fut pas prise avant l'arrivée de l'armée, que les communistes ne puissent rien faire seuls." ( *La Condition humaine*, p: 553). Malraux dépeint Ferral sous des traits vils. Sans approuver ses propos ni ses attitudes, il le considère avec sympathie. Il a envers lui une attitude positive. Ferral, comme tous les autres héros du roman, incarne une tentation d'échapper à la condition humaine et d'être Dieu.

Les réflexions de Gisors ont une portée générale: elles constituent la clé de *La Condition humaine* et renvoient à la dimension métaphysique. Cependant ces analyses s'appliquent tout particulièrement à Ferral. Et le lien profond entre la volonté de puissance et la volonté de déité dont parle Gisors est tout à fait évident.

C'est ce mépris des hommes qui a brisé en partie la carrière politique de Ferral. Martial y pense pendant une entrevue qu'il a avec Ferral. Des parlementaires en mission lui avaient appris combien Ferral était détesté par ses collègues à cause de son talent pour refuser son existence. Le rôle d'instrument auquel Ferral réduit aufrui apparaît plus clairement encore lorsque l'on considère des rapports qu'il entretient avec les femmes: c'est l'érotisme de Ferral en effet qui exprime, de la manière la plus forte, sa volonté de puissance.

#### **4. Formes et Figures de La Volonté de Puissance dans Les Oeuvres Romanesques de Malraux**

L'œuvre romanesque de Malraux se déroule sans solution de continuité. Elle est le développement d'une interrogation renouvelée et approfondie. Au point de départ, se trouvent l'image de l'homme, l'absurdité de sa condition et son rêve de déité. Il doit aussi trouver en lui-même une donnée capable de réaliser son salut. Il faut considérer un nouvel humanisme et créer une nouvelle image de l'homme en s'interrogeant sur les pouvoirs de celui-ci. Des Conquérants aux Noyers de l'Altenburg, on a vu l'homme agir.

L'humanisme héroïque se constitue à partir des pouvoirs que l'homme manifeste dans cette lutte. Nous saisissons la signification profonde, pour Malraux, de l'action des héros et la nature du témoignage rendu par leur héroïsme. L'action est la seule réalité qui puisse donner un sens à l'existence. Elle n'est pas oubli, évasion, divertissement, elle est, selon la formule de Gaeton Picon, "une forme supérieure de la pensée, la conscience vécue de notre dignité en face de l'univers"( Picon 1953: 83). De plus il existe chez Malraux une liaison organique profonde entre l'action et la pensée.

On a souvent noté que tous les héros de Malraux sont des intellectuels qui se lancent dans l'action. Garine a été étudiant en Suisse et a médité Saint-Just', Claude était archéologue et a étudié les langues orientales. Quant à Perken, ses paroles et son attitude permettent cependant de constater que le domaine des idées lui est familier.

L'œuvre romanesque de Malraux se propose de présenter des héros dont les actes témoignent d'une volonté de ne pas subir les fatalités mais de les maîtriser. Cette volonté n'est pas le privilège de

quelques individus d'exception seulement, mais appartient à l'homme. Et le rôle du roman est de révéler les pouvoirs de l'homme, à travers des héros qui les manifestent d'une manière exemplaire. L'action consiste à transformer en lucidité la confusion de ce qui avait été jusque là son destin.

L'homme, chez Malraux, est environné de fatalités. La phrase *Etre-comort* prononcé par Picon dans Malraux par lui-même explique bien la philosophie essentielle des héros de Malraux. L'homme est un être contre le destin, capable de prendre conscience de ses fatalités et surtout de les organiser. Picon déclare que l'aptitude historique est la marque du génie humain. L'histoire ne donne pas son sens à l'homme, mais l'homme se crée une signification en faisant l'histoire. Telle est la vérité profonde que *Les Noyers de l'Altenburg* nous ont permis de découvrir, et qui dépasse, pour le prolonger mais non pour le supprimer, l'humanisme révolutionnaire où Malraux s'était arrêté, Malraux comme Pascal apporte une image de l'homme. Celui-ci, écrivain célèbre du XVIIe siècle, présente la misère de l'homme sans Dieu, et la félicité de l'homme avec Dieu. La conception de l'homme est pessimiste. Selon lui, il faut prendre parti pour ou contre Dieu, car le problème du salut se pose à tout homme. Mais l'homme est dans une misère physique et morale, écrasé par l'infini qui l'entoure, trompé, incapable d'envisager sa propre mort. Pourtant, il a sa propre grandeur et la force de sa pensée. Si Dieu existe, on a tout à gagner d'avoir eu foi en lui, on gagne son salut.

La vie ne prend un sens que lorsque l'homme lutte contre la mort et le destin. Les divers personnages sont autant de fragments dont la rencontre fait surgir une figure: l'Homme. Les héros et leurs combats ne prennent de sens que par cette figure et par le Destin qui se dresse en face d'elle. Dans *Les Conquérants* et *La Voie royale*, on voit les héros parler sans cesse de leurs obsessions: Garine parle de l'absurde qui envahit à ses yeux les et les choses, et de la puissance qui doit lui permettre de lutter contre cette universelle absurdité', Perken parle de la mort, de la déchéance et de sa volonté de ne pas être soumis. Dans *La Condition humaine*, les héros sont moins obsédés par eux-mêmes et ne parlent guère du destin: ils agissent, mais sans éprouver le besoin constant de justifier leur action en la référant au destin.

Malraux a bien vu que la volonté de puissance n'était pas la volonté de dominer, que le surhomme ne s'affirmait pas en humiliant et en écrasant les autres, mais en établissant sur lui-même sa propre souveraineté ( Hoffmann 1963: 246). Chez Malraux, Ferral porte la trace de la volonté de puissance. Il est troublé par les propos que lui tient Gisors: "Tout homme rêve d'être Dieu" (*La Condition humaine*, p:679). Il cherche à être "non pas puissant: tout-puissant".

##### 5. Défi ou Philosophie de L'action

A travers notre étude, nous avons constaté que dans l'univers romanesque de Malraux la volonté de puissance est un défi contre le destin. L'action présente les figures de la volonté de puissance telle que l'action aventureuse ou individuelle, héroïque, solidaire ou révolutionnaire, fraternelle ou virile, et artistique. La volonté de puissance se cristallise dans l'action. Celle-ci n'est pas seulement une manière d'agir, mais aussi un mode de la pensée. L'aventure, la révolution, la fraternité et l'héroïsme sont les voies, chez Malraux, de salut de l'homme. En ce sens, son œuvre nous propose d'abord une philosophie de l'action(Hoffmann 1963:198). Philosophie d'ailleurs tragique, car ce qui fait la tragédie, c'est la présence du destin. Par conséquent, l'exaltation ne peut être que le résultat logique de la confrontation de l'homme avec sa condition. A ce propos, Malraux prend en considération les thèmes philosophiques d'une condition romanesque à la fois dans sa diversité et sa variation. D'autre part, son œuvre ne cache

pas une dramatisation surgie des données immédiates qui sont en rapport avec l'attitude de l'homme et sa volonté d'atteindre l'impossible. Il s'effectue donc un renversement des visages esthétiques afin de saisir la problématique et la désigner dès le début, ainsi que l'élaboration du réel et la compréhension du vaste champ sur lequel les événements prennent leur ampleur et leur affinité. L'initiation malrucienne a souvent pour objet principal ces convictions au départ de l'homme vers l'absolu.

La thématique centrale et le but que Malraux essaie d'atteindre tout au long de sa démarche intellectuelle, sont la vie humaine capable d'atteindre sa plénitude et une diversité des attitudes possibles. C'est le point central autour duquel circulent d'autres visions pour l'enrichissement et la vitalité, dès *Les Noyers de l'Altenburg*, en passant par les essais sur l'art jusqu'aux *Antimémoires*. La confiance en l'homme est beaucoup plus grande que cette notion de l'absurde qui n'est pas négligée:

"Donner une signification à l'existence: faire d'un néant une qualité" (Picon 1953:34). Et la démarche malrucienne continue par la grave conscience qui qualifie ces œuvres telles que *L'Espoir*, *Les Noyers de l'Altenburg*, *La Condition humaine*. Elles reflètent la naissance d'une intense initiative capable de tirer l'homme de son cercle vicieux. C'est l'intensité de *Garine* et la grève de Canton, de Gisors et le destin pascalien, de *Kassner* et sa solitude. Il ne fait que faire surgir cette volonté qui pousse l'homme à mettre l'être en valeur: "Vivre comme la vie doit être vécue, dès maintenant, ou décéder" (p:363). Cette option éthique reflète une volonté d'humanisation de l'univers. Elle consiste à chercher la raison la plus valable d'être et de survivre.

## 6. Nouvelle Notion de L'homme: "Etre Plus Qu'un Homme Dans Un Monde D'hommes"

Malraux, au long de ses romans, rêve de trouver un sens à sa vie et pour le faire, de construire l'humanisme fondamental à l'aide d'abord de l'action, et par la suite, de l'art. Il essaie de faire regagner à l'homme sa dignité et sa grandeur. Toute son œuvre se concentre sur cette quête', chacun de ses romans nous la présente sous diverses formes.

Nous consacrerons la dernière partie de notre recherche à cette quête de l'héros malrucien pour reconstituer cet homme nouvel qui tenterait d'être "plus qu'un homme dans un monde d'hommes". C'est pourquoi nous le verrons partir du vieux continent d'Europe, symbole du monde ancien et des valeurs stériles et aller aux pays lointains d'Asie, une terre toute nouvelle où il chercherait des valeurs qui lui permettraient d'exister honorablement. Les sous-chapitres suivants seront consacrés à la présentation de ces deux quêtes de l'écrivain.

## 7. Conclusion

Il est relativement facile, aujourd'hui, de saisir l'unité profonde de l'œuvre de Malraux. Ses livres et sa vie procèdent de la même exigence fondée sur une prise de conscience tragique: c'est de dominer la condition humaine au lieu de la subir, de fonder sa grandeur et son espoir en lui ouvrant toutes les possibilités d'un destin à sa mesure malgré la mort et le néant qui écrasent l'homme. On a vu que l'adhésion de Malraux à la révolution est plus métaphysique que politique. L'enjeu de l'action violente dépasse ses conséquences sociales. Il s'agit moins de créer le bonheur des hommes que de fonder la dignité et la grandeur de l'homme. En tout temps, en tout lieu, l'homme porte en lui une puissance suffisante pour donner un sens à sa vie en dominant son destin. Malraux refuse un ordre du monde qui vise à détruire les valeurs traditionnelles comme le respect de la liberté et de la dignité de l'homme.

Les moralistes métaphysiciens ont étudié la condition humaine à travers le sentiment tragique de la vie. Dans un contexte fiévreux et révolutionnaire, André Malraux place l'homme face aux problèmes cruciaux de l'injustice, de l'humiliation, du combat, de la mort, pour mesurer ce que deviennent dans ces circonstances le courage humain, les valeurs humaines et le soif d'éternité de l'homme. Dans son analyse de la condition humaine, Malraux ne voit en l'homme qu'un vain être emporté par l'histoire. Mais la lucidité qui l'éclaire sur son absurdité, lui montre aussi que l'absurde n'est pas le tout de l'homme ( Boisdeffre 1996: 202 ). L'homme ne pourra jamais ne pas être mortel, mais par sa conscience, il s'arrache à sa condition et signifie sa volonté de se hausser au-dessus d'elle qui l'écrase et le nie.

L'œuvre de Malraux, dans son commencement comme dans son développement, naît de la tension de l'homme entre le poids de sa condition d'homme et sa volonté d'être hors d'atteinte du destin. S'efforçant à son tour de "donner conscience aux hommes de la grandeur qu'ils ignorent en eux", elle tente d'élaborer une nouvelle notion de l'homme, un humanisme qui puisse fonder en raison et en vérité cette volonté de déité que tout homme éprouve en lui-même comme une exigence intérieure. S'il faut fonder la grandeur de l'homme sur son néant, sans faire appel à une religion, l'homme doit être lui-même, et l'artisan de son salut: le drame de l'homme doit trouver une réponse humaine, c'est-à-dire, une réponse qui naisse des conditions de l'existence humaine. L'homme devra chercher, pour Malraux, à échapper à sa condition en tirant de lui-même les forces profondes qu'il avait été jadis cherchées hors de lui et faire éclater la condition humaine par des moyens humains. Cessant de chercher sa vérité en Dieu et incapable de la trouver dans un monde qui ne saurait la lui donner, l'homme est contraint de la découvrir en lui-même dans cette part divine qu'il recèle ( Hoffmann 1963: 389).

L'unité de l'œuvre de Malraux repose sur une problématique et une interrogation suscitant une constante attention à toutes les apparences de l'homme constituant le fondement d'un nouvel humanisme. Dans celui-ci, l'homme contemporain ne doit jamais être prisonnier de l'angoisse et de l'absurde. Malraux, dans ses romans, a pour but de parler de l'homme universel et implicitement, de l'homme occidental et de lui-même. Dans cette perspective, il prétend que l'action pousse l'homme à une nouvelle conscience de son existence et de sa dignité. La vie du héros malrucien est étroitement liée à l'action révolutionnaire. Au moment où l'action prend fin, leur existence perdra toute sa signification.

Cette recherche s'est orientée dans deux grandes directions qui commentent les deux grandes avenues de l'œuvre de Malraux. Si Malraux a écrit des romans qui racontent des révolutions, des insurrections ou des guerres, et qui nous présentent des héros débordant d'activité, il ne s'est jamais intéressé à l'action pour elle-même, mais toujours à sa signification métaphysique. L'activité des personnages doit être reliée au drame fondamental de l'homme et à sa volonté d'échapper au néant de sa condition. L'action peut devenir une défense de l'homme contre le destin non du point de vue de ses résultats, mais du point de vue de l'attitude fondamentale de l'homme. C'est donc dans l'action que l'homme devait découvrir le sens de la vie. S'il s'agit de décrire d'une manière détaillée le rôle de l'action dans l'univers malrucien ce que nous avons tenté de faire dans cette étude, on peut dire que c'est le seul recours possible pour surmonter l'angoisse, échapper à la condition humaine, laisser une cicatrice sur la carte, et combattre son destin. Elle apparaît dans un processus historique sous la forme d'une action solitaire et héroïque qui ne justifie que par elle-même, et elle revêt le caractère dans une action solidaire et révolutionnaire s'affermissant dans un acte fraternel et viril.

Malraux, lui-même, en disant "l'homme est ce qu'il fait ou ce qu'il fera" ou "l'homme est la somme de ses actes", a constaté l'importance ou la place de l'action dans la vie humaine. Nous de notre part, nous avons constaté à travers ses livres que la crise de l'individualisme au XXe siècle avait en effet amené au

centre de la problématique philosophique les problèmes de l'action et de la mort. Au long de notre étude, nous avons vu qu'une action contre le destin ou la mort doit être héroïque, en d'autres termes l'héroïsme de Malraux se repose sur certains éléments tels que le risque de la vie, l'utilité commune, le dévouement, l'acte surhumain, la puissance de volonté inébranlable, le défi et le tragique. Et d'ailleurs, cela s'appelle le dépassement de soi de l'homme.

Chez Malraux, apparaissent le souci permanent de connaître l'homme, la volonté de l'inclure dans sa définition d'espèce, et surtout le drame de l'homme étant précisément situé dans sa conscience personnelle contre son destin. Et on voit Malraux s'ingénier à le surmonter dans une exaltation de la vie intérieure, par l'aventure du héros ou la création de l'artiste. Pour lui, la grande affaire est de surmonter, par les actes d'une volonté libre, l'incohérence du monde, mais il faut commencer par la reconnaître: car c'est d'abord un acte de lucidité et de révolte qui fait l'homme.

A travers les romans et l'univers de l'écrivain, on a constaté que la volonté de conscience et celle de découverte sont deux degrés principaux, dans le combat métaphysique contre les incarnations du destin, qui conduisent l'homme à la volonté de puissance. C'est à ce stade que nous pouvons relier l'action personnelle de l'écrivain et celle de ses personnages dans cet état commun contre le destin.

Pour conclure notre étude, nous nous permettons de dire que toute tentative de Malraux, par la volonté de puissance dont le moyen essentiel est l'action, est finalement de fonder la dignité humaine, de donner conscience à des hommes de la grandeur qu'ils ignorent en eux, d'affirmer l'homme en face de ce qui l'humilie, d'échapper aux forces hostiles à la dignité humaine.

### Bibliographie

- Agel, H. (1999). *De L'Illiade à Malraux: Destin et Destinée*, Paris, Harmatton.
- Authier, F.- J. (1996). *André Malraux, L'Espoir*, Paris, Ellipses.
- Baranger, W. (1946). *La pensée de Nietzsche*, Paris, Bordas.
- Biasini, E. (1999). *Sur Malraux, celui qui aimait les chats*, Paris, Odile Jacob.
- Biet, C. (1987). *André Malraux, La création d'un Destin*, Paris, Gallimard.
- Boisdeffre, Pierre de. (1952). *André Malraux*, Paris, Univ.
- Brasillach, R. (1935). *Portraits*, Paris, Plon.
- Brincourt, A. (1986). *André Malraux le malentendu*, Paris, Grasset.
- Caillois, R. (1961). *Les Littérateurs Contemporains*, Paris, Hachette.
- Carduner, J. (1968). *La création romanesque chez Malraux*, Paris, Nizet.
- Cate, C. (1994). *Malraux*, Paris, Flammarion.
- Cazenave, M.(1995). *Malraux*, Paris, Balland.
- Cresciucci, A. (1995). *Malraux, La Condition humaine*, Paris, Klincksieck.
- Dorenlot, F., E. (1970). *Malraux ou L'unité de Pensée*, Paris, Gallimard.
- Ehrsam, V. (1987). *La littérature fantastique en France*, Paris, Hatier.
- Gaillard, P. (1970). *Les critiques de notre temps et Malraux*, Paris, Garnier.
- Gaulupeau, S. (1969). *André Malraux et la Mort*, Paris, Archives des Lettres Modernes.
- Grossmann, R. (1997). *Le Choix de Malraux*, Strasbourg, La Nuée Bleue.
- Goldman, L. (1964) *Pour une sociologie du roman*, Paris, Gallimard.



- Hoffmann, J. (1963). *L'humanisme de Malraux*, Paris, Klincksieck.
- Lacouture, J. (1973). *Malraux, une vie dans le siècle*, Paris, Du Seuil.
- Langlois, W. G. (1987). *André Malraux*, Paris, Lettres Modernes.
- Larrat, J.-C. (1992). *Malraux*, Paris, Nathan.
- Lemire, L. (1995). *André Malraux, Antibibliographie*, Paris, Jean Claude Lattes.
- Malraux, C. (1992). *Le Bruit de Nos Pas*, Paris, Grasset.
- Mauriac, C. (1946). *Malraux ou le Mal du Héros*, Paris, Grasset.
- Mercoyrol, Y., Robert, R. (1996). *Premières leçons sur La Condition humaine d'André Malraux*, Paris, Puf.
- Meyer, A. (1991). *La Condition humaine d'André Malraux*, Paris, Gallimard.
- Moatti, C. (1983). *La Condition humaine d'André Malraux, poétique du roman* Paris: Lettres Modernes.
- Mounier, E. (1953). *L'Espoir des désespérés: Malraux, Camus, Sartre, Bernanos* Paris, Du Seuil.
- Nietzsche, F. (1964). *Ainsi parlait Zarathoustra*, Livre de poche.
- Picon, G. (1953). *Malraux par lui-même*, Paris, Du Seuil.
- Raimond, M. (1976). *Le roman français contemporain*, Paris, Sedes.
- Sabato, E. (2000). *Esprit*, Paris: Le seuil, numéro: 271.
- Saint-Cheron, François de. (1996). *L'esthétique de Malraux*, Paris, Sedes.
- Sellier, P. (1970). *Le mythe du héros ou le désir d'être Dieu*, Paris, Bordas.

## 68. Ötekiliğin dramatik kesişimselliği: Mustapha Matura'nın *Eve Hoş Geldin Jacko* adlı oyununda ötekilikleri yeniden okumak

Rıza ÇİMEN<sup>1</sup>

Esra ÜNLÜ ÇİMEN<sup>2</sup>

**APA:** Çimen, R. & Ünlü Çimen, E. (2023). Ötekiliğin dramatik kesişimselliği: Mustapha Matura'nın *Eve Hoş Geldin Jacko* adlı oyununda ötekilikleri yeniden okumak. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 1166-1178. DOI: 10.29000/rumelide.1316372.

### Öz

İngiliz tiyatrosu yirminci yüzyılda büyük bir dönüşüm göstermiştir. Hem biçimsel hem de söylemsel düzeyde çeşitlenen dramatik dil, imparatorluğun dağılmasının ardından sancılı süreçler yaşayan imparatorluk mirasçısı bir toplumun karmaşık ilişkilerini yansıtır. Küreselleşmenin de etkisiyle çeşitli milli, kültürel ve dinsel farklılıklarla daha çok karşılaşmaya başlayan İngiliz sosyolojisi, sahnede bu karşılaşmaları daha çok görmeye başlamıştır. Her ne kadar böylesi dönüşüm dönemlerinde dramatik çeşitlilik artış gösterse de, aynı zamanda “ötekiliğin” çok katmanlı halleri de sahnede kendine yer bulur. Bununla birlikte ötekilik de tıpkı toplumsal yapı gibi heterojen bir kimliğe sahiptir: Ötekilik, sahnede her an herkesin maruz kalabileceği, farklı ırk, din, cinsiyet ve sınıftan çeşitli karakterlerin dâhil olduğu bir *kavşakta olma* halidir. Bu çalışmada bu tiyatral durumu Kimberlé Williams Crenshaw'nın feminist kuram ve eleştirel ırk düşüncesi bağlamında ortaya attığı “kesişimsellik” (1989; 1991) kavramından yola çıkarak *dramatik kesişimsellik* olarak adlandırıyoruz. Dramatik kesişimsellik, bir araya gelerek yığılan ötekilik hallerinin tiyatro türü üzerinden incelendiği analitik bir çerçeveye işaret etmektedir. Bu çalışmada, Mustapha Matura'nın *Eve Hoş Geldin Jacko* (1978) adlı oyunu ötekiliğin çok kutuplu ve kesişimsel özellikleri bağlamında incelenecektir. Bu çalışmada önce Crenshaw'nın “kesişimsellik” kavramı kısaca ele alınacak ve bu kavramı örneklendiren tiyatro metinlerine bakılacak, daha sonra Matura'nın eseri dramatik kesişimsellik kavramı üzerinden okunacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Dramatik kesişimsellik, Kimberlé Crenshaw, ötekilik, Mustapha Matura, *Eve Hoş Geldin Jacko*

### Dramatic intersectionality of otherness: re-reading the marginalities in Mustapha Matura's *Welcome Home Jacko*

#### Abstract

English theatre underwent a major transformation in the twentieth century. The dramatic language which diversified both formally and discursively during this period shows the complex relationships of a post-imperial society that goes through painful processes of transformation. The English sociology which was confronted with many national, cultural and religious differences due to the influence of globalization began to be faced with such differences on stage, too. While dramatic language shows a great variety in such turbulent periods, the multifarious forms of “otherness” find

<sup>1</sup> Öğr. Gör., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Ankara, Türkiye), rcimen@metu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8074-9155 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.04.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316372]

<sup>2</sup> Dr. Arş.Gör., Çankırı Karatekin Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları, İngiliz Dili ve Edebiyatı ABD (Çankırı, Türkiye), esraunlu@karatekin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6481-8854

a voice on the stage as well. However, otherness, like the social structure it is embedded with, has a heterogeneous identity: otherness is a state of being at a crossroads in which many characters from different racial, religious, gender and class backgrounds can be faced with at any moment. We call this theatrical state dramatic intersectionality by setting out from the concept of "intersectionality" that was popularized by Kimberlé Williams Crenshaw in the context of feminist theory and critical thinking within race studies. Dramatic intersectionality addresses an analytical framework where different states of otherness that accumulate and come together are examined through generic forms of theatre. In this study, Mustapha Matura's Welcome Home Jacko (1978) will be studied within the context of the multifarious and intersecting modes of otherness. We will first briefly discuss Crenshaw's concept of intersectionality and look into several theatre texts that exemplify this notion and next read through Matura's play through the concept of dramatic intersectionality.

**Keywords:** Dramatic intersectionality, Kimberlé Crenshaw, otherness, Mustapha Matura, Welcome Home Jacko

## Giriş

20. yüzyılın Britanya toplumunda radikal değişim ve dönüşümleri de beraberinde getirdiği yaygın bilinen bir gerçektir. İki büyük dünya savaşı sonrasında değişen imparatorluk sınırları, yer değiştiren nüfus yoğunlukları, farklılaşan ulusal ve uluslararası siyasal gerçeklikler ve İngiliz toplumunun günlük yaşamını tanımlayan kavramların derinden sarsılarak paradigma değişikliğine uğraması beraberinde birçok yapısal, kültürel ve söylemsel yeniliğin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Sömürgecilik faaliyetleriyle köklü bir geçmişi olan bu toplumsal-siyasal yapının ortaya çıkan yeni koşullara adapte olma yeteneği güçlü olsa da bu sürecin sancılı bir durumu işaret ettiği açıktır. İngiliz tarihçi Jeremy Black, 20. yüzyıl Britanya tarihini "değişim" kavramı üzerinden ele alır ve değişimin "her şeyden önce bir yer değişikliği meselesi" olduğunu ve bu yüzyılın tıpkı bir önceki yüzyıl gibi "kitlesel göçler" sebebiyle beşeri yapıda derin değişikliklere yol açtığını ifade eder (2017, s.434). İmparatorluk bakiyesi olması sebebiyle zaten fazlasıyla heterojen olan toplum yapısının, özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında farklı etnik gruplar tarafından kimi zaman uyumla, kimi zaman karmaşı ve çatışma ile sürekli değişime uğratılması kendisine geniş bir edebiyat, sanat ve özellikle tiyatro havzası yaratmıştır. Diğer bir deyişle, yüzyılın ikinci yarısındaki kültür sanat yaşamında, bizzat yüzyılın tarihsel gerçeklikleri kendine yer bulur. İngiliz toplumsal kimliğinin en önemli unsurlarından olan tiyatro sanatı da bu yer yer karmaşık olan tarihsel durumu sahneye taşır.

Öte yandan, yukarıda da belirtildiği üzere büyük dönüşüm dönemleri beraberinde sancılı süreçleri de doğurur. Kültür-sanatın ifade zenginliği nüfus hareketlerinin biçim verdiği böylesi dönemlerde çeşitlense de, bu gibi tarihsel dönemler aynı zamanda etnik, dinsel ve cinsiyet temelli ayrımcılığın yükselmesi ihtimalini de bünyesinde barındırır. 20. yüzyıl İngiliz tiyatrosu bu doğrultuda sancılı süreçler yaşıyan imparatorluk mirasçısı bir toplumun karmaşık ilişkilerini yansıtır. Denilebilir ki, sömürgecilik ve savaş sonrası yeniden şekillenen sosyolojik yapı, sahnede kendisine "ötekiliğin" çok katmanlı hallerini yansıtan bir estetik saha bulur. Ötekilik ise, tıpkı toplumsal yapı gibi heterojen bir kimliğe sahiptir: Ötekilik, sahnede her an herkesin maruz kalabileceği, farklı ırk, din, cinsiyet ve sınıftan çeşitli karakterlerin dâhil olduğu bir *kavşakta olma* halidir. Biz bu tiyatral durumu Kimberlé Williams Crenshaw'ın "kesişimsellik" (1989; 1991) kavramı üzerinden yola çıkarak "dramatik kesişimsellik" olarak adlandırıyoruz. Dramatik kesişimsellik, bir araya gelerek yığılan ötekilik hallerinin tiyatro türü üzerinden incelendiği analitik bir çerçeveye işaret etmektedir. Bu çalışmada, Mustapha Matura'nın *Eve Hoş Geldin Jacko* (1978) adlı oyunu ötekiliğin çok kutuplu ve kesişimsel özellikleri bağlamında

incelenecektir. İki bölüm olarak planlanan çalışmanın birinci bölümünde Crenshaw'ın "kesişimsellik" kavramı kısaca ele alınacak ve bu kavramı örneklendiren tiyatro metinlerine bakılacak, diğer bölümde ise bahsi geçen tiyatro metni bu kavram üzerinden okunacaktır.

### 1. Kesişimsellik: Ontolojik ve dramatik çerçeve

Toplumsal ve siyasal alanda büyük dönüşümlerin yaşandığı yirminci yüzyılın ikinci yarısında düşünsel hayatta da ciddi atılımlar meydana gelmiştir. Hâkim söylem ve pratiklerin ciddi sorgulamalara maruz kaldığı bu dönemde post-yapısalcılık, postmodernizm ve postkolonyal düşünce gibi kimi eleştirel yaklaşımlar belirgin olmaya başlamıştır. Bu doğrultuda şekillenen entelektüel iklimde *kesişimsellik* kavramı 1980'lerde ortaya çıkmıştır. Amerikalı hukukçu ve eleştirel ırk teorisyeni Kimberlé Williams Crenshaw'ın feminist kuram, kadın hakları ve hukuk teorisi bağlamında ortaya attığı bu kavram, özellikle ayrımcılığa uğrayan siyahi kadınların yasalar ve temel haklar bağlamında neden daha dezavantajlı konumda olduğunu açıklamaya çalışmıştır. Crenshaw düşüncesinde siyahi kadına yöneltilen ayrımcılık, tek bir kategori üzerinden ele alınmaması gereken çok boyutlu bir olgudur; çünkü siyahi kadının ötekiliği hem cinsiyet hem de ırksal dinamiklerin "kesişimini" barındıran bir ötekileştirme biçimidir (Crenshaw, 1989; 1991). Siyahi kadın, hem siyahi hem de kadın olmanın getirdiği baskılanma biçimlerine maruz kalır ve kendisinin temsiliyeti de yine bu baskılanma halinin etkisi altındadır. Kültür ve dilin yanı sıra hukuk sistemi de bu baskılama ve dışlamayı devam ettiren bir yapıdadır, çünkü ayrımcılığın önlenmesine yönelik hukuki ve kültürel çabalar ya ırksal farklılığı ya da cinsiyeti temel alan tek eksenli girişimlerdir. Bu bakımdan siyahi kadının hak mücadelesi farklı ezilme biçimlerini göz önünde bulunduran çok yönlü bir direniş hali olmak zorundadır. Şayet hak ihlali ve ayrımcılık çeşitli güç ilişkilerinin bir araya gelerek oluşturduğu bir nevi öbek halini almışsa, bu ayrımcılık ve ötekileştirme pratiğine karşı geliştirilecek olan direniş biçimi de bu özellikleri göz önünde bulundurmalı ve sadece ırk veya cinsiyet temelli analizler içeren tek eksenli yaklaşımlar terk edilmelidir. Kesişimsellik kavramı bu noktada özgün incelemeler yapma imkânı verir. Kocadost'un ifadesiyle kesişimsellik, "farklı güç ilişkilerinin birbirine eklenmesiyle oluşan özgül ezilme biçimlerini açığa çıkarmaya ve bu şekilde ortaya çıkan kimliklerin karmaşıklığını anlamaya yönelik analitik ve politik bir araç sağlar" (2021). Bu kimlikler karmaşıktır çünkü farklı ayrımcılık ve tahakküm biçimleri birbiriyle kesişmekte, ancak tek boyutlu okumalar bu kesişimi perdelemekte ya da açığa çıkarmakta yetersiz kalmaktadır. Bu yüzden tek eksenli analizler bir kenara bırakılmalı, ayrımcılığın karmaşık yapısını deşifre etmeyi amaçlayan çok eksenli bir okuma biçimi benimsenmelidir.

Her ne kadar bu çalışmanın odak noktası feminist kuram ya da siyahi kadın hareketi olmasa da Crenshaw'ın sunduğu analitik çerçeve 20. yüzyıl İngiliz tiyatrosunda karşılaştığımız ötekilik hallerine özgün bir perspektifle bakma imkânı vermektedir. Crenshaw'ın sağladığı kavram ve yaklaşımlar feminist perspektifin geldiği noktayı anlamak açısından değerlidir, ancak diğer yandan genel anlamda tüm insanlığı ilgilendiren kesişimli "ötekilik" hallerini anlamak için de esnek bir çerçeve çizmektedir. Bu yüzden bu çalışmada dikkat çekmeyi amaçladığımız husus sadece kadın ötekiliği değil, aynı zamanda sınıfsal, ırksal ve kültürel dışlanmaları da içine alan daha geniş bir perspektif oluşturmaktır. Tıpkı Crenshaw'ın altını çizdiği üzere ötekilik, farklı tahakküm biçimlerinin kimi zaman yan yana yürüdüğü kimi zaman iç içe geçip birbirini silikleştirdiği ancak aynı oranda baskı işlevi gördüğü güçlü bir ayrımcılık modelidir. Ontolojik göndermelerinin yanı sıra günlük ve sıradan gerçekliği şekillendirme potansiyelleri olduğu için ötekiliğin çeşitli biçimleri kesişimsellik göstermektedir. Bu yüzden ötekilik halinin aslında hâkim söylem ve pratikler tarafından *çoğaltılmış* ve bir araya getirilmiş bir deneyimsellikler bütünü olduğu söylenebilir. O halde, tiyatro özelinde ele alınacak olursa, farklı arka

planlardan gelseler dahi karakterlerin günlük deneyimlerine odaklanmak ötekilik hallerinin ne ölçüde birbiriyle kesiştiğini anlamak açısından faydalı olacaktır.

Burada belirtilmesi gereken bir husus tiyatronun zaten birbiriyle iç içe geçmiş ötekilikleri yüzyıllardır sahneye taşıdığıdır. Örneğin, Antik Yunan tiyatrosunun en önemli eserlerinden *Medeia*, Korinthos Kralı Kreon'un kızıyla evlenebilmek için karısı *Medeia*'yı ve iki çocuklarını terk eden Iason'un hikâyesini trajedi formu üzerinden bu bağlamda ele alır. Oyun mekânı önemlidir, çünkü oyunun geçtiği Korinthos şehri *Medeia*'nın değil Iason'un anavatanıdır; *Medeia* ise doğuludur, Helen coğrafyasından değil aslen Kolhis krallığındandır ve dolayısıyla hali hazırda Korinthos şehrine dışarıdan gelen bir "yabancıdır". Iason, *Medeia*'nın ırksal ve kültürel ötekiliğini şu sözlerle açık eder: "Evela barbar bir memleket yerine Yunan toprağı ikametgâhın oldu, adaleti öğrendin, kuvvetin keyfine göre değil, kanuna göre yaşamayı biliyorsun" (Euripides, 1943, s.28). Kadınlığı sebebiyle zaten öteki olan *Medeia*, farklı bir coğrafyadan geldiği için de "barbar" konumuna sıkıştırılır. Diğer bir deyişle, *Medeia*'nın ötekiliği coğrafya, ırk, kültür ve cinsiyet farklılıklarının birbirleriyle eklemlenerek öbekleştiği kategoriler arası kesişimlerden oluşmaktadır. *Medeia*'nın ontolojik pozisyonu, Crenshaw'ın deyişle, "bileşikliğin karmaşasını" (1989, s.166) yansıtmaktadır.

Benzer bir örneği Rönesans dönemi İngiliz tiyatrosunun en önemli örneklerinden olan William Shakespeare'in *Othello* (1604) oyununda görmek mümkündür. Mağrip kökenli siyahi bir komutan olan Othello, Venedik şehrinde kentlin ileri gelen mensuplarından birinin kızı olan Desdemona'yla gizlice evlenir, ancak bu birliktelik Othello'nun çok boyutlu ötekiliği sebebiyle trajik bir biçimde sonlanır. Venedik kentine hâkim olan sosyolojik yapı böyle bir ırklar arası evliliğe hazır değildir; örneğin Othello kimi Venedikliler için "şehvetten gözü dönmüş bir Mağriplidir" (Shakespeare, 1994, s31). Othello'nun yabancı kimliği daha ilk sahnenin ilk perdesinde vurgulanmaya başlanır. "Göçebe bir yaban" (s.31) şeklinde tanımlanan siyahi komutan, her ne kadar Osmanlılara karşı Venediklilerin yanında savaşa da, ırksal ve kültürel farklılığı kimi toplumsal ve kişisel önyargıların kırılmasına engel olur. Desdemona'nın farklı ırktan biriyle evlenmesi bizzat babası tarafından soyuna karşı işlenmiş bir "ihnet" (s.33) olarak adlandırılır. Othello mesleki konumu gereği her ne kadar güç ilişkilerinin merkezinde bulunsa da Venedik sosyolojisinin "ötekisi" olmaktan kurtulamaz. Sonu gelmeyen dedikodular ve entrikaların sonunda hem Desdemona'nın hem de kendisinin hayatına son verir. Çoğul ötekilik biçimlerinin kesişiminde yer alan Othello, ırksal, kültürel ve dinsel dışlanmaların muhatabı olur; imtiyazlı konumuna rağmen trajik kahramanların uğradığı kaçınılmaz felakete kendisi de uğrar. Bir yönüyle, aslında siyasal güce ortak olan Othello, Crenshaw'ın deyişle, "kesişimli güçsüzleştirme" (1991, s.1245) pratiğine maruz kalır.

Ötekiliğin kesişimselliğinin İngiliz tiyatrosundaki daha güncel bir örneğini İskoç oyun yazarı David Greig'in yabancı düşmanlığı ve göçmenlik gibi konuları işlediği *Avrupa* ([1994] 2002) adlı eserinde görmek mümkündür. İsmi verilmeyen bir Doğu Avrupa kasabasında geçen oyun, Sıla Şenlen Güvenç'in ifadesiyle "yüzyıl dönümünde Avrupa'da gerçekleşen vahşet ve savaşlar üzerinden 'yeni' Avrupa'yı sorgulamaktadır" (2020, s.109). İç savaşlar ve ekonomik yoksunluktan ötürü yurtsuzlaşan insan yığınlarının yaşamlarını dramatik bir çerçevede ele alan Greig, kendilerini Avrupalı oldukları için güvende sayan Doğu Avrupalı karakterler vasıtasıyla ötekileşmenin yaygın hallerini mercek altına alır. Bir taraftan "medeniyet" iddiasını sürdüren ve "eski Avrupa'yı" temsil eden hak savunucusu karakterler, diğer yandan ise "sınırları tam olarak tanımlanamayan, 'Avrupalı' olarak tanımlanabilecek insanların bile etnik, milli ve dini kimliklerinden dolayı katledilmesine göz yuman ve savaştan kaçan mültecileri dışlayan" (Şenlen Güvenç, 2020, s.123) yeni Avrupalı karakterler, 20. yüzyılın sonlarına doğru Avrupalı ve Avrupa'da olmanın tek yönlü bir tanımın olamayacağını, haklar ve özgürlükler kadar ötekiliğin de

türlü hallerini barındırdığını açığa vurur. Bu haliyle Greig'in, Britanya tiyatrosunun yüzyıllardır ele aldığı kesişimli ötekilik motiflerini yeni bir bağlamla eserinde incelediği söylenebilir. Tıpkı Medea ve Othello gibi Greig'in karakterleri de kendilerini coğrafi, kültürel, milli ve dini farklılıkların ötekileştirilme dinamikleriyle yüz yüze kaldıkları zorlu bir kavşakta bulur. Ötekiliğin çeşitli biçimleri iç içe geçerek karakterlerin varoluş zeminlerini kaygan ve tehlikeli bir yapıya dönüştürür. Bu açıdan Greig tiyatrosu geçmiş bin yılları aşan Batı tiyatrosunun biçimsel ve tematik özelliklerini devam ettirir de, ontolojik ve politik düzlemde, *farklılığa* karşı duyulan kuşku ve öfkeyi bizzat içeriden sorgular.

Bu bölümde bahsedilen üç oyun, *dramatik kesişimsellik* olarak adlandırdığımız ontolojik ve tiyatral duruma birer örnek sağlar. Dramatik kesişimsellik, Crenshaw'ın ortaya koyduğu kavramsal çerçeveden yararlanarak tiyatro türünde karşımıza çıkan girift ötekilik hallerini analiz etmeyi amaçlar. Çeşitli ötekilik ve yabancılaşma biçimlerinin birbirine eklenerek oluşturduğu bu negatif birliktelik, karakterlerin dışlayıcı hâkim söylem altında ezilmesinin altyapısını hazırlar. Merkez ve çeperin birbiriyle karşılaşmasında gelişip serpilen ötekilik halleri, hem diskür düzeyinde hem de maddi anlamda 'dışarıdaki' karakterlerin hayatına tesir eder. Bu açıdan ele alındığında, yer değiştirme hareketlerinin hızlandığı, dolayısıyla imtiyazlı merkez ve dezavantajlı çeper arasındaki karşılaşmaların artış gösterdiği yirminci yüzyılın ikinci yarısında, özellikle postkolonyal bağlamda kesişimli ötekiliklerin ve bu dışlanma hallerine direnişlerin artış göstermesi şaşırtıcı değildir. Görünürlüğü artan ötekine yönelik baskılaşma biçimlerinin çeşitlenmesi ve tiyatronun bu duruma reaksiyon göstermesi bu açıdan ele alınabilir. Bir sonraki bölümde bu noktadan hareketle Britanyalı oyun yazarı Mustapha Matura'nın eseri kesişimsellik kavramı ışığında incelenecektir.

## 2. Mustapha Matura'nın *Eve Hoş Geldin Jacko* Adlı Oyununda Ötekiliğin Kesişen Halleri

20. Yüzyıl İngiliz tiyatrosu çeşitli aşamalardan geçerek sürekli atılım göstermiştir. 2. Dünya Savaşı'nın ardından İngiliz toplumunda yeni bir umut arayışının olduğu söylenebilse de bunun sahnede ne ölçüde gerçekleştirilebileceği henüz belirsizdir. Bu bağlamda Michael Billington, *State of the Nation: British Theatre Since 1945* (2007) [*Ulusun Durumu: 1945'ten Bu Yana Britanya Tiyatrosu*] adlı incelemesinde savaş sonrası ilk beş yıllık dönemi "kemer sıkma çağı" olarak adlandırır ve bu dönemin tiyatrosuna istinaden "ulusal ruh halindeki gerilimlerin ulusun sahnelerinde canlandırıldığını" (s.45) söyler. Bu dönemi takip eden dönemde yer yer karamsar bir dokuya bürünen İngiliz tiyatrosu, 1950'li yıllarda Samuel Beckett'in *Godot'yu Beklerken* (1954) ve Alan Ayckbourn'ün *Öfke* (1956) gibi olumsuzluk ve belirsizlik yüklü negatif duyguları işleyen önemli eserlere ev sahipliği yapmıştır. 1960'lı yıllarsa şiddetin çok farklı hallerini inceleyen Harold Pinter ve Edward Bond gibi yazarların yıldızının parladığı yıllardır. Öte yandan, 1970'lerde tiyatrodaki entelektüel dokunun giderek değişmeye başladığı görülür, zira postmodern çağın kültürel ve toplumsal özellikleri tiyatrodaki da önemli ölçüde görünürlük kazanmıştır. Bu yıllarda Trinidad kökenli oyun yazarı Mustapha Matura ana akım tiyatrodaki kendine yer bulmaya başlar. Michael Billington'a (2019) göre Matura, "ardından gelenlere kapıları açan öncü bir siyahi oyun yazarıdır." Postkolonyal bir entelektüel kimliğe sahip olan Matura'nın İngiliz tiyatrosunun önemli bir figürü haline gelmesi, Homi Bhabha'nın ifadesiyle "etnosentrik fikirlerin epistemolojik sınırlarının" (s.6) aşılmasına yönelik önemli bir gösterge olarak ele alınabilir. Zira postmodern çağın özelliklerinden biri, Fredric Jameson'ın ifadesiyle "geç kapitalizmin kültürel mantığı" (1991) olmasıysa, diğeri de kuşkusuz modernitenin yüzlerce yıllık ötekileri olan azınlık gurupların küreselleşmenin de etkisiyle daha da görünür olmasıdır. Postkolonyal aydınının ortaya çıkışındaki sebepleri irdeleyen Arif Dirlük (1994), bu görünürlüğü üçüncü dünya aydınlarının birinci dünya akademisinde yer almaya başlamasına bağlar. Sebebi her ne olursa olsun, savaş sonrası İngiliz tiyatrosunda etnik, kültürel ve sınıfsal

çeşitlenmenin giderek artış gösterdiği muhakkaktır. Bu açıdan Matura'nın yükselişinin bu döneme denk gelmesi şaşırtıcı değildir.

İlk gösterimi 1978 yılında Londra'da yapılan *Eve Hoş Geldin Jacko* adlı oyunun bu çalışmanın ilk kısmında bahsedilen kesişimli ötekilik teması üzerine kurulu olduğu söylenebilir. Raimund Schaffner, oyunun "Rastafaryanizm ve çok kültürlülük bağlamında asimilasyon ve ayrımcılık" (1995, s.65) konusunu işlediğini ifade ederken, Merve Aydoğdu Çelik (2020) eserin postkolonyal karakterlerin kendilerini ne ölçüde kolonyal kavramlardan kurtarabildikleri konusunu işlediğini belirtir. Biz bu çalışmada bu yorumlara katılmakla beraber Matura'nın eserinin birbirleriyle sürekli kesişen ötekileşme hallerini merkeze aldığımızı belirtiyoruz. 1970'li yıllarda popülerleşen gençlik kulüplerinden birinde geçen oyunda Jacko, Marcus, Zippy, Fret ve Dole adlı siyahi gençler ile Sandy adındaki beyaz bir kulüp görevlisinin başından geçen olaylar anlatılır. Kulüpteki siyahi gençler arasında o yıllarda popüler olan Rastafari<sup>3</sup> akımının havası yaygındır. Duvarlar bu akımın lideri olan Haile Selassie'nin posterleri ile doludur. Marcus, Zippy, Fret ve Dole kulüpte sürekli langırt oynamakta ve kola içmektedir. Jacko ise beş yıl önce bir kıza tecavüz suçlamasıyla hapse girmiştir ancak oyunun geçtiği tarihte tahliye olacaktır. Bu sebeple Sandy, tren istasyonuna Jacko'yu almaya gider. Bu sırada Gail adlı orta sınıftan siyahi bir kız kulüpte çalışmaya başlar. Jacko'nun kulübe geri dönmesiyle kulüpteki küçük çaplı olan iktidar ilişkileri sarsılmaya başlar, zira Marcus grubun hali hazırda lideri pozisyonundadır ve diğerlerini rahatlıkla yönlendirebilmektedir. Bir gün Marcus ve Gail arasında çıkan bir tartışmanın ardından Gail Marcus'un kendisine tokat attığını söyleyerek polise şikâyetinde bulunacağını ifade eder. Hukuk ve güvenlik gibi alanlarda siyahi gençlere karşı uygulanan politikaların farkında olan Sandy, Gail'i bu fikirden vazgeçirmeye çalışır. Hapishanenin ne demek olduğunu bilen Jacko ise, herhangi bir şekilde olaya bulaşmamak için sessiz kalır, ancak hapishanede edindiği deneyimlerden yola çıkarak Rastafari akımının sahte bir inanç olduğunu belirtir. Bu akıma sonuna kadar bağlı olduğu görülen Marcus ise Jacko'nun gerçek bir siyah olmadığını söyler ve ikili bir anda kavgaya tutuşur. Sonunda Marcus'un geri adım atarak kulübü terk etmesiyle oyun son bulur.

*Eve Hoş Geldin Jacko*, ötekilik düşüncesini mekân ve bu mekânı dolduran siyahi gençlerin hem birbirlerine hem de dışarıya karşı duydukları öfke üzerinden ele alır. Ancak buradaki ötekilik, sadece egemen beyaz kültürün siyahlara karşı beslediği dışlama duygusu olarak düşünülmemelidir; daha ziyade oyun birbiriyle kesişen ırksal, ekonomik ve cinsiyet temelli ötekileştirme unsurları barındırmaktadır. Örneğin, ilk sahnede Sandy ve Zippy kulüpte neden yemek alınabilecek makinaların olmadığını tartışırken Sandy bir cümlesinin sonunda "Tanrım" ifadesini kullanır. Zippy ise Tanrıyı bu işin dışında tutmasını söyler:

ZIPPY: Böyle bir konuşmada Tanrıyı işe karıştırma.

SANDY: Evet Anlıyorum. Benim Tanrım olamaz tabi. Neden? Dur söyleme, tahmin edeyim. Ben beyazım ve biz beyazların Tanrısı yoktur, biz bir Tanrıya inanmayız, biz şeytanız. Değil mi?

MARCUS: Evet, haklısın. Sizin inandığınız tek şey para, aç gözlülük ve zulümdür. Siz hep insanları baskı altına alırsınız. (Matura, 1992, s.248-249)

Sandy işçi sınıfına mensup sıradan bir çalışandır, ancak kulüpteki kimi siyahi gençler beyazların yüzyıllar önce sebep oldukları siyasi ve sosyal baskıların acısını adeta Sandy'yi suçlayarak çıkarır. Zira

<sup>3</sup> Rastafari akımı, ya da bazen Rastafaryanizm, 1930'lu yıllarda sömürgecilik karşıtı bir akım olarak Jamaika'da ortaya çıkmış siyahi toplumsal bir harekettir. Dinsel özellikleri olan bu akım İncil'in yeniden yorumlanmasına dayanır ve özellikle 1930 ve 1974 arasında hüküm süren Etiyopya imparatoru Haile Selassie'nin öğretilerini benimser. Selassie, Rastafari hareketi içerisinde bir yönüyle Mesih olarak görülür. Özellikle Afrika kökenliler arasında yayılan bu akıma mensup kimi siyahiler bir gün tekrar Afrika'ya dönme hayalini canlı tutmuşlardır. Daha fazlası için bkz. (Jackson, 1980).

tek sosyalleşme alanları olan kulüpte gördükleri yegâne beyaz insan Sandy'dir, üstelik bir kadındır<sup>4</sup>. Dolayısıyla çağların biriktirdiği ırksal öfkeyi çıkarabilecekleri tek kişi Sandy olarak görülmektedir. Öte yandan onunla ilişkilerinin sevgi-nefret çizgisinde gidip geldiği de görülür. Örneğin sert tartışmaların ardından birbirlerine kola ismarlayabilmektedirler. Grubun sağduyulu üyesi Sandy, Marcus'un beyazları dışlayıcı ve ötekileştirici sözlerine karşılık olarak şunları söyler:

SANDY: Anlıyorum. Tabii, biz hiç baskı altında değiliz. Bana bakın. Ben de sizin kadar baskı altındayım, daha fazla belki de. Bu yeri çekip çevirmek zorundayım, sürekli açık tutup işletmek zorundayım, temizlik yapmak zorundayım, sizin gibi zararsız yaratıklar sakın bir hayat sürebilsin, ben de bütün bir hayatımı mahkemelerde "Efendim, daha önce hiçbir yaramazlığı yoktu. Her zaman sorumlu ve mantıklı olmuştu, kefaletini ödeyemem ama eğer cezasını ertelerseniz dersini alacaktır" diye konuşarak harcamamak için daha çok para isteyen mektuplar yazmak zorundayım. Bu da benim yaşadığım baskı ve ben sonuna kadar hissediyorum bunu. O yüzden bana baskıdan bahsetme. (Matura, 1992, s.249)

Kendi ifadelerinden de anlaşılacağı üzere Sandy mevcut koşullarına öfkeli siyahi gençlerden daha geniş bir bakış açısıyla yaklaşmaktadır. Oyun boyunca siyahi gençlerin beyazlara karşı tutumlarını siyah-beyaz karşıtlığı üzerinden kurguladıkları görülürken Sandy yaşadıkları zorlukların sebebi olarak salt ırksal farklılıkları değil, ekonomik yapıyı ve hukuk sistemini de sorumlu tutarak sorunlara daha gerçekçi açıklamalar getirir. Bununla birlikte Sandy'nin deşifre etmeye çalıştığı sosyo-ekonomik düzenek, ötekiliklerin bir araya yığılmak suretiyle farklı kesimlerden bireylerin çeşitli sebeplerle farklı kamplara ayrılmasına sebep olan ayrışma kültürünü beslemektedir. O da toplumun ırksal ötekileri gibi sınıfsal ve cinsiyet temelli olarak "baskı" altındadır ve paylaşmak durumunda oldukları ortak mekân, her birini çevreleyen ötekiliklerin bir araya sıkıştığı bir kavşak noktasıdır. Bu açıdan karakterlerin yazgıları fazlasıyla benzeşir, çünkü ırk ayrımlarının ötesinde kulüp mensupları, Crenshaw'ın ifadesiyle, "kesişimsel tabiiyet" [intersectional subordination]" (1991, s.1249) baskısı altındadır.

Kadın kimliği sırf biyolojik cinsiyet farklılığını barındırdığı için "kesişimsel tabiiyet" konusunda dezavantajlı konumdadır. Bu bağlamda ilerleyen vakitlerde Sandy, Jacko'nun neden hapse girdiğini anlatır. Jacko beş yıl önce üç kişiyle birlikte bir tecavüz vakasına bulaşmış, tecavüz kurbanı kızın teşhisi ve şikâyetiyle hapse girmiştir. Sandy durumun aslında ne kadar kötü olduğunu farkındadır. Ancak gençler oldukça tehlikeli denebilecek ifadeler kullanarak bu durumla eğlenmektedirler. Örneğin Zippy, kıza kendisinin tecavüz ettiği takdirde kızın asla şikâyetçi olmayacağını söyler. Grubun belki de tek sağduyulu düşüneni olan Sandy ise önyargı ve öfkeyle dolu yanlışları düzeltmeye çalışır:

ZIPPY: Yakalanmış demek. İyi tecavüz edememiş demek ki.

*Gülerler.*

SANDY: Çok komik.

ZIPPY: Hiç tecavüz etmedim. Ama etsem, öyle iyi tecavüz ederim ki hiçbir kız polise gitmezdi, daha çok isterdi.

*Gülerler*

SANDY: Orda durun bakalım. Hiç komik değil. Siz ve birçok erkek böyle düşünür. Bu yüzden bir sürü kadına tecavüz edilir ve bir sürü adam ve çocuk hapsi boylar- siz ve Jacko gibi çocuklar. Hayır, hiç komik değil. Üzgünüm, hiçbir erkeğin hiçbir kadına tecavüz etmeye hakkı yoktur, sebepleri ne olursa olsun, kadının ne istediğini düşünürlerse düşünsünler. Duydunuz mu? Jacko'nun da bu işe karışması ya da kızın karıştığını söylemesi de komik değil. (Matura, 1992, s.253)

<sup>4</sup> Örneğin Sandy Gail'i polise gitmemesi için ikna etmeye çalıştığı bir sahnede kulüpteki kimi gençlerin kendisini bazen köşeye sıkıştırdıklarını ve taciz ettiklerini söyler (Matura, s.291). Bu bakımdan Sandy'nin kadın kimliği 'beyaz ötekiliği' ve işçi sınıfı gerçekliğiyle birleşir.



Sandy eğitimci rolüne bürünerek aslında hayat deneyimleri sınırlı olan gençleri tecavüz gibi ciddi konularda etik bir çerçevede yeniden düşünmeye davet eder. Bu bağlamda Raimund Schaffner, Sandy'nin görevinin "kötü davranışları zararsız yollara kanalize etmek" (1999, s.66) olduğunu söyler. Kulüp sakinlerinin arasındaki ilişkiler genel anlamda incelendiğinde Schaffner'ı doğrulayan birçok sahne göze çarpar. Irksal önyargılar ve tecavüzle ilgili ürkütücü düşünce biçimlerinin sık sık Sandy'nin toparlayıcı ve düzeltici süzgecinden geçtiği görülür. Yine böyle bir sahnede Zippy, Jacko'nun tecavüz ettiği iddia edilen kızın beyaz olduğunu varsayar. Sandy ise bu kızın siyah biri olduğunu söyler ve gençlere neden beyaz bir kızın tecavüze daha müsait olduğunu düşündüklerini sorar:

ZIPPY: İddiasına girerim beyaz bir kızdı [...]

SANDY: Ne kadar?

ZIPPY: Ne?

SANDY: Ne kadar iddiaya girersin?

ZIPPY: Neden?

SANDY: Beyaz bir kız olduğuna ne kadar iddiaya girersin, çünkü ben de gireceğim.

MARCUS: Siyah bir kızdı.

SANDY: Aynen öyle. Neden beyaz bir kız olduğunu düşündün? [...] Hı, Zippy? Neden, siyah kızların çekici olduğunu düşünmüyor musun?

ZIPPY: Hayır, siyah kızlar da çekici, siyah kızları severim.

SANDY: O zaman beyaz kızların tecavüz edilmesi gerektiğini düşünüyorsun. (Matura, 1992, s.254)

Bu sahnede Sandy siyahi gençlerin bilinçdışıyla iliştilenmiş ayrımları açığa çıkarmaya ve iyileştirmeye çalışır. İçinde yaşadıkları toplumsal düzenin sonucu olarak hayatı irksal uçlarda tanımlayan bu gençlerin, tecavüz suçunu beyaz kızlara yönelik işlenen bir suç olarak zihinlerine oturttukları anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle, kulüp mensubu siyahi genç erkeklerin bilinçdışı tasarımlarında beyaz kızlar tecavüz edilmesi muhtemel öznelerdir. Bu anlamda beyazların toplumunda yer bulamayan siyahi erkeklerin kullandıkları diskür misilleme stratejileriyle dolu olan tehlikeli bir dile işaret eder. Bu düşünceleri toparlayan ise her zamanki gibi Sandy karakteridir.

*Eve Hoş Geldin Jacko*'da, özellikle postkolonyal çerçevede sık sık karşılaşılan taklitçi karaktere de rastlanmaktadır. Homi Bhabha'nın Frantz Fanon düşüncesindeki "beyaz maskeler" (1967) yaklaşımını benimseyerek ortaya attığı "taklit" kuramına göre, sömürgeleştirilen yerli toplumlarda kimi bireyler beyaz sömürgecilerin dinsel, kültürel, edebi ve eğitimsel pratiklerini taklit ederek kendilerine hâkim değerler dizisi içerisinde yer açmaya çalışmaktadırlar (2004). Öteki olma haliyle başa çıkmaya çalışan insanlar, çareyi sömürgeci unsurların yaşam pratiklerini benimsemekte bulur. Egemen kültürün söylem ve uygulamalarını taklit ederek kendini var eden bu ruh hali oyunda Gail karakteriyle hayat bulur. Gail, yirmi ile yirmi beş yaşında, oldukça düzgün bir Londra İngilizcesiyle konuşan, davranışları ve söylemleri tipik bir orta sınıf İngiliz olan siyahi bir genç kızdır. Gençlik kulübünde çalışmak için gelen Gail, ilk olarak Zippy ile karşılaşır. Tanışma faslından sonra konu Afrika ve Rastafaryanizm'e gelir. Gail, Rastafaryanizm'in ne olduğu hakkında bir fikrinin olmadığını, ama karşı da olmadığını belirtir. Bir gün Afrika'yı görmeyi çok istediğini söyleyen Zippy'ye karşılık olarak Gail, orta sınıf bir İngiliz üslubuyla karşılık verir:

GAIL: Afrika'ya gitmek ister misin?

ZIPPY: Tabiki, hepimiz bir gün gitmek istiyoruz.

GAIL: Güzel, bir gün Afrika sergisi gezisine gidebiliriz.

ZIPPY: Nerede?

GAIL: Londra'da, orda her zaman Afrika ile ilgili bir şeyler vardır, şaşırır kalırsın.

ZIPPY: Ama o Afrika değil ki. O beyaz adam işi, ikiye bölünmüş sahte bir Afrika. Bizim görmek istediğimiz Afrika'da gerçek aslanlar var, sirk hayvanları değil. (Matura, 1992, s.261)

Gail'in Afrika ile ilgili bilgileri güvenli bir mesafeden kurgulanmış yer yer hayal ürünü imgelerden ibarettir. Tüketim ilişkileri bağlamında hâkim söylem tarafından dolaşıma sokulan Afrika imgeleri dışında bilgisinin olmadığı anlaşılır. Bu özelliği onu İngilizleşmeyi bir yaşam biçimi haline getirmiş siyahi bir genç kadın olarak konumlandırır. "Kıyafetleri, etnik özellik taşımayan standart İngilizcesi, onun asimile edilmişin göstergeleri olarak ön plana çıkar" (Schaffner, 1999, s.66). Üstelik Zippy'nin Jamaika aksanıyla konuşması da ona ilginç gelir. Bu duruma getirdiği açıklama da ancak muhafazakâr bir İngiliz'in vereceği türdendir:

GAIL: Nerdensin?

ZIPPY: Jamaika'dan.

GAIL: Jamaika'da mı doğdun?

ZIPPY: Hayır, Londra'da doğdum, ama insanlarımız Jamaika'dan gelmiş.

GAIL: Ama Jamaika [aksanıyla] konuşuyorsun... (Matura, 1992, s.261)

Gail'in beslendiği kavramlar dünyasına göre bir insan aksanlı konuşuyorsa başka bir ülkedendir: Eğer bir kişi İngiltere'de doğmuşsa İngiliz İngilizcesi konuşmalıdır. Keskin karşıtlıklar üzerinden beslenen bu anlam havzasında karşılaşmalar ancak ötekiliklerin kesişimi şeklinde cereyan eder. Beyaz sosyolojide var olma mücadelesi veren Gail için "taklit", bu kesişimle başa çıkma stratejisi olarak düşünülebilir.

Oyunun başlıca unsurlarından olan gençlik kulübü bahsi geçen kesişimlerin hayata geçtiği bir performans sahnesidir. Ancak bu durum, daha önce de belirtildiği gibi sadece tek bir karakterin yaşamını ilgilendirmez. Diğer gençler de 'dışarıdan' olana karşı ötekileştirici bir tutum takınır. Bu gençlerin başında grubun lideri olarak göze çarpan Marcus gelmektedir. Marcus, Rastafaryanizmin öğretilerini savunduğunu iddia eder. Bu öğretiler "İncil'e inanmak, barış, huzur ve sevgiye bağlı olmak, Juda'nın Aslanı, Kralların Kralı, Lordların Lordu İmparator Haile Selassie'ye inanmaktır" (Matura, 1992, s.260). Öte yandan onun insanlarla olan etkileşimindeki temel motivasyonun çoğu zaman öfkeleri ve önyargıları olduğu da görülür. Örneğin, Gail Marcus'la karşılaştığında, ona grubun diğer üyesi olan Fret'in Marcus'un erkek arkadaşı olup olmadığını hınzır bir ifadeyle sorar. Aldığı cevap, son derece eril ve heteronormatif bir önyargıyı yansıtır:

GAIL: Fret erkek arkadaşın mı?

MARCUS: Kapa çeneni.

GAIL: Özür dilerim.

MARCUS: Ben gerçek bir Rastayım. Bir Rasta erkeğinin erkek arkadaşı olmaz, öyle şeyler beyaz adamların işidir. (s.266)

Marcus'un söylemi ve uygulaması arasındaki fark ayrıştırıcı bir ifade biçimiyle açığa çıkar. Böylelikle Matura, Marcus karakteri vasıtasıyla "Rastafarilerin samimiyetini ve inançlarının derinliğine meydan okur. Ana karakterler mekanik bir şekilde devrimci retoriği tekrar ederler ve Black Power<sup>5</sup> sloganlarıyla

<sup>5</sup> 1970'lerde özellikle Amerika'da yaygın olan Afrika kökenlilerin kullandığı politik sloganlar bütünüdür.

birleştirirler, ama bunların anlamlarını pek de bilmezler” (Schaffner, 1999, s.68). Dolayısıyla kulüpteki gençlerin inançlarında ve yaşayışlarında bir derinlik sorunu göze çarpar.

Ötekileşme dinamiklerinin aktif olduğu kulüp sadece bir gençlik mekânı olarak değil, aynı zamanda Matura'nın eleştirel bir gözle baktığı İngiliz toplumunun küçük bir izdüşümü olarak da ele alınabilir. Toplumun istenmeyen bireylerinin kapatıldığı, adeta bir hapisane işlevi gören gençlik kulübü vasıtasıyla Matura, İngiliz toplumunu kıyasıya eleştirir. Zippy için gençlik kulübünün farklı anlamları vardır. Jacko'ya burasının kendileri için ne anlam ifade ettiğini şu şekilde anlatır:

ZIPPY: Burası güzel adamım. Burası şehirde dinlenip rahatsız edilmediğimiz tek yer. Burada istediğimizi yapıyoruz, kimse bize gelip ne yapmamız gerektiğini söylemiyor ya da ne yaptığımızı sormuyor. Zaten ne yaptığımızı da bilmek istemiyorlar. Köşedeki dükkâna gitsek bize ne yapıyorsunuz diye soruyorlar. Herkes bir şey yapmak zorunda, çalışmak, bir yere gitmek veya bir yerden gelmek zorunda. İnsanlar birinin dinlendiğini görse kafasında bir şeyler planladığını düşünüyorlar. (Matura, 1992, s.273)

Zippy ve arkadaşları için kulüp bir eğlence ve uzaklaşma aracıdır. Oysa bu gençlik kulübünde asıl amaç mümkün olduğunca siyahi gençleri oyalamak, langırt oyunu gibi basit aktivitelerle sürekli meşgul etmektir. Bu durumu Gail'e anlatan Sandy, Gail'in yapması gereken işi “çocukları meşgul edecek her şey” (s.271) olarak tanımlar. Marcus'la yaşadıkları tartışmadan sonra polise gitmeyi düşünen Gail'i ikna etmeye çalışan Sandy, yaptıkları işi ve kulübün önemini şu şekilde tanımlar:

SANDY: Biliyorum o bir yalancı ve saldırgan. Buraya geldiğinde ne yapmayı bekliyordun ki? Anaokuluna geldiğini mi düşünüyordun? Bu çocukların hepsi saldırgan, belki Marcus kadar değil, ama burada olma sebepleri de bu zaten, bu yüzden toplum bize onları temiz toplumdandan, dertten ve hapisaneden uzak tutmamız için para ödüyor. Bu yerin açık olmasının sebebi bu. Seni buraya aldırabilmek için ne kadar uğraştığımı biliyor musun? Eğer polise gidersen bizi kapatırlar. Bu işi başarabiliyor olmamız lazım, kirli işlerini onlar için yapabilmemiz lazım. [...] sokağa adım atar atmaz suçlular, bizim burada onları meşgul etmemizin sebebi bu, burada onları tutmak çünkü toplum onlardan haberdar olmak istemiyor, aileleri bile (s.290-291)

Mekân ve mekânın sakinleri arasındaki ilişkinin hissettirmeden inşa edilen bir tahakküm ilişkisi olduğu göze çarpar. Michel Foucault'nun *Hapishanenin Doğuşu* (2013) adlı eserinde “görülmeden gözetim altında tutan hapisane sistemi” olarak adlandırdığı “panoptik” rejimin Sandy'nin yönettiği gençlik kulübünde faal olduğu görülmektedir. Bu yaklaşıma göre modern iktidar çeşitli “gözetim” biçimleriyle muhtemel sosyolojik tehlikeleri kontrol altında tutmakta ve “gözlem mekanizmaları sayesinde insanların tutumları üzerinde daha etkin olmakta ve daha fazla nüfuz olanağı sağlamaktadır” (s.301-2). “İslah” amacı güden gözetim sisteminin altında özneler “meşgul olmanın alışkanlığına, zevkine ve ihtiyacına tutulacaklardır” (s.339). Sandy gözetiminde faaliyet gösteren kulüp de kendi sakinlerini meşgul ederek bir nevi disiplin mekanizmasını işler kılmakta ve hâkim sosyolojik yapının karşılaşmak istemediği ırksal ve sınıfsal ötekilerin adeta depolanıp kilit altına alındığı bir saha görevi görmektedir. Bu açıdan ele alındığında Sandy'nin bir biçimde egemen ideolojiyi temsil ettiği anlaşılır. Mekan vasıtasıyla toplumun ‘potansiyel’ suçluları, eğitim ve entegrasyon gibi pozitif uygulamalardan ziyade eğlence ve tüketimle birleşmiş bir meşgulliyet rejimine tabi olurlar. Sandy gibi sistem elemanlarının eliyle bu görevin yürütüldüğü anlaşılmaktadır, zira onun gibi görevlilerin amacı “apolitik davranışları teşvik etmek ve sistemi desteklemektir. Kulüp kesinlikle sosyal eğitim alanı değildir, kulübe gelen ziyaretçilerin politik bir farkındalık yaratmadıkları ya da ırkçılığa karşı verilen mücadeleye katılmaya teşvik edilmedikleri açıktır” (Schaffner, 1999, s.66). Bu bakımdan ele alındığında bir eğlence-kapatılma mekânı olarak gençlik kulübü egemen ideolojiyi meşrulaştıran, ırksal ve sınıfsal ötekileri disipline ederek gözetim altında tutan, muhtemel direniş biçimlerini henüz başlamadan dolaylı yollardan bastıran ve hâkim sosyolojinin arınık kalmasını sağlayan bir tahakküm ve dışlama aracına dönüşmüştür.

Kesişimsellik perspektifinden düşünüldüğünde ise bu mekân, hali hazırda birçok ötekilik biçiminin kavşağında yer alan siyahi karakterlerin bu ötekiliklere yönelik farkındalıklarını güçsüzleştiren ideolojik bir merkezdir. Mekânın şekillendirdiği insan ilişkileri, birbiriyle kesişen çoğul ötekilikleri tekil hale getirmekte ve muhtemel sorgulama biçimlerini henüz başlamadan savuşturmaktadır.

Diğer bir yandan mekân politik çağrışımlarının yanı sıra varoluşsal düzlemde de müphem bir ilişkiselliğe işaret eder. Oyunun, Aydoğdu Çelik'in (2020, s.1021) de belirttiği gibi, "ev" kavramını sorunsallaştırdığını söylemek mümkündür. Hapishaneden çıkan Jacko eve gelmiştir, ancak ırksal ve kültürel uçlara savrulmuş bir toplumda ev neresidir? Ev, geleneksel anlamıyla artık sadece pozitif duyguların bileşimi midir? Jacko hapishaneden çıkmıştır ancak gerçekten eve mi dönmüştür? Bu gibi soruların ışığında oyunun postmodern çağın önemli özelliklerden olan "parçalanma" ve "belirsizlik" gibi duygu durumlarını da performe ettiğini söylemek mümkündür. Gençlik kulübü gibi ev de artık müphem bir anlam havzasına işaret eder, dolayısıyla Matura'nın mekân üzerinden Britanya toplumunun mevcut kolektif ruh haline dair bir yorum yaptığı da söylenebilir.

*Eve Hoş Geldin Jacko*, kapanış sahnesiyle de oldukça çarpıcı bir oyundur. Üzerine atfedilen suçlamalardan dolayı Etiyopya'ya gideceğini belirten Marcus'a Jacko, Haile Selassie'nin kendi halkını sömüren bir liderden başka bir şey olmadığını, Rastafaryanizmin de sahte bir inanıştan ibaret olduğunu söyler. Buna karşılık Marcus, Jacko'nun sahte bir siyah olduğunu ifade ederken Jacko Marcus'un savunduğu fikirlerin tutarsızlığını sarsıcı bir biçimde sorgular:

JACKO: Barış ve sevgiye inanıyorsun değil mi?

MARCUS: Evet, İncil de öyle söyler.

JACKO: Beni seviyor musun (*Marcus'u iter*) [...] bana huzur ve sevgini ver.

MARCUS: Kavga etmek istemiyorum adamım. [...] (*Bıçak çıkarır*)

JACKO: Nerde senin huzurun ve sevgin? Öp beni seni siyah piç. (Matura, 1992, s.293)

Sarsıcı bir son sahneyle biten oyun, ötekiliğin birden çok halinin bir araya gelerek yığıldığı bir mekânda karakterlerin yaşadığı tekensiz deneyimleri irdeler. Son sahne birden fazla soruyu akla getirir: Jacko gerçekten farklı bir cinsiyet kimliğinden yola çıkarak sevgi ihtiyacını mı dillendirmektedir yoksa kulüpteki en büyük rakibini eril korkularıyla yüzleştirerek mekândaki iktidar yapısını kendi lehine mi çevirmektedir? Yoksa hapishanede bolca kitap okuduğu bilinen Jacko, son sahnede Rastafaryanizmin pratikteki iflasını deşifre ederek mekânda düşünsel bir dönüşümü mü hayata geçirmeye çalışmaktadır? Postmodern çağa denk düşen edebi eserlerde bu tip sorulara nihai cevaplar vermek zordur, çünkü postmodern çağda özne, Simon Malpas'ın (2005) ifadesiyle, "yeniden tanımlamaya ve gelecekte dönüşmeye açık olan tarihsel olarak değişken bir yapıdır" (s.79). Bu bakımdan son sahneyi oluşturan temel motivasyonun karakterler açısından tam olarak ne olduğunu söylemek güçtür. Ancak yine de kesin olan şey, ötekiliğin türlü biçimleriyle bezeli olan oyunun son sahnesinin de bir ötekilik vurgusuyla tamamlandığıdır. Hem siyahi hem yoksul veya hem işçi sınıfı mensubu hem de kadın olduğu için birden fazla kez ötekileşen karakterler, varoluşsal olarak çeperlerinde oldukları toplumun fiziki olarak da dışına itilirler. Oyunun tek mekânı olan gençlik kulübü, tüm bu kesişimleri hayata geçiren maddi-söylemsel mekanizmalara da ev sahipliği yapar. Bu açıdan düşünüldüğünde bu gençlik kulübü arzuların, ideolojilerin, ön yarguların, korkuların ve tabi ki ötekiliklerin açığa çıktığı "üretilen bir mekândır" (Lefebvre, 2014). Oyunun son sözlerinden biri Jacko'nun Marcus'a yönelttiği "Nerede senin huzurun ve sevgin?" sorusudur. Denilebilir ki, Jacko'nun altını çizdiği huzur ve sevgiyi siyahi karakterlerin oyalandığı gençlik kulübünde bulmak zordur, çünkü burayı tanımlayan mekânsal ilişkiler bir yandan

ötekiliğin birbirine eklenenen hallerini perdelemekte, ancak diğer yandan da bu ötekilik hallerini hissettirmeden sürekli olarak yeniden üretmektedir.

## Sonuç

Sonuç olarak *Eve Hoş Geldin Jacko*, yirminci yüzyılın ikinci yarısında İngiliz tiyatrosunun değişen yüzünü yansıması açasından önemli bir yerde durmaktadır. Farklılaşan İngiliz sosyolojisinin yaşadığı sancılı süreçleri dramatik bir perspektifte ele alan eser, çeşitli ayrıştırıcı söylem ve pratikler sebebiyle uçlara savrulan ırksal ötekileri bir araya getirerek İngiliz ulusal kimliğini mekân üzerinden yeniden ele almaktadır. Crenshaw'ın yaklaşımından hareketle dramatik keşişimsellik olarak adlandırdığımız ontolojik durumun, oyunun dramatik dünyasını şekillendiren başlıca unsurlardan olduğu görülmektedir. Ötekiliğin çeşitli biçimleri oyun mekânında birbiriyle keşişmekte, İngiliz sosyolojisinin yüz yüze kaldığı ırksal ve kültürel çatışmalar dramatik bir dille sahneye taşınmaktadır. Toplumsal cinsiyet, kadın kimliği, siyahilik, heteronormativite kaygısı gibi ötekilik potansiyeli taşıyan kimi unsurlar oyun mekânında yığılmaktadır. Bir yönüyle oyun, döneminin tarihsel koşullarına ayna tutarak kimi sosyolojik okumalara imkân tanımakta, ancak öte yandan göndermede bulunduğu insan hallerinin karmaşıklığını göz önünde bulundurarak kesin yargılardan kaçınmaktadır. Bu haliyle oyun, hem döneminin entelektüel yaklaşımlarına dair ipuçları sunmakta hem de çağının gerçekliklerini tartışmaya açmaktadır.

## Kaynakça

- Aydoğdu Çelik, M. (2020). Mustapha Matura's *Welcome Home Jacko*: The Rastafari movement in the light of postcolonialism. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 1019-1025.
- Bhabha, H. K. (2004). *The location of culture*. Routledge.
- Billington, M. (2007). *State of the nation: British theatre since 1945*. Faber and faber.
- Billington, M. (2019). Mustapha Matura obituary. <https://www.theguardian.com/stage/2019/nov/01/mustapha-matura-obituary>
- Black, J. (2017). *İngiltere tarihi*. çev. Aytaç Yıldız. Doğubatı.
- Crenshaw, K. W. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination, feminist theory and antiracist politics. *The university of Chicago legal forum*, 139-167.
- Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford law review*, 43:6, 1241-1299.
- Dirlik, A. (1994). The postcolonial aura: third world criticism in the age of global capitalism. *Critical inquiry*, 20(2), 328-356.
- Euripides. (1943). *Medeia*. Maarif matbaası.
- Fanon, F. (1967). *Black skin white masks*. Grove.
- Foucault, M. (2013). *Hapishanenin doğuşu*. İmge.
- Greig, D. (2002). *Plays 1*. Methuen.
- Jackson, M. (1980). Rastafarianism. *Theology*, 83(691): 26-34.
- Jameson, F. (1991). *Postmodernism, or the cultural logic of late capitalism*. Durham university press.
- Kocadost, B. (2021). Keşişimsellik. *Feminist Bellek*, <https://feministbellek.org/kesisimsellik/>
- Lefebvre, H. (2014). *Mekânın üretimi*. Sel Yayıncılık.

Malpas, S. (2005). *The postmodern*. Routledge.

Matura, M. (1992). *Six Plays*. Methuen.

Schaffner, R. (1999). Assimilation, seperatism and multiculturalism in Mustapha Matura's *Welcome Home Jacko* and Caryl Phillip's *Strange Fruit*. *Wasafiri* 14.29: 65-70.

Shakespeare, W. (1994). *Othello*. Remzi Kitabevi.

Şenlen Güvenç, S. (2020). *Çağdaş İskoç tiyatrosu*. Mitos Boyut.

## 69. Edith Nesbit's contemporary fairy tales: The influence of childhood experiences on artistic manifestation

Fulya KİNCAL<sup>1</sup>

**APA:** Kincal, F. (2023). Edith Nesbit's contemporary fairy tales: The influence of childhood experiences on artistic manifestation. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 1179-1198. DOI: 10.29000/rumelide.1316375.

### Abstract

This research conducts a comprehensive examination of the influence exerted by early life experiences on an author's literary corpus, with a particular emphasis on Edith Nesbit (1858-1924), the author of children's novel, and her incorporation of childhood memories to enrich the contemporary fairy tale genre. Utilizing Melanie Klein's (1882-1960) theoretical framework, a renowned Austrian-British psychoanalyst, the investigation endeavours to deliver an exhaustive analysis of Nesbit's artistic persona. Nesbit's children's narratives, as modern fairy tales, embody an internal realm of unconscious reverie akin to Klein's concept of phantasy. Central to Nesbit's tales are young protagonists who confront challenges associated with separation from caregivers, the establishment of identity, reality appraisal, body image maturation, and object relations. Edith Nesbit's harrowing childhood experiences shaped her into the imaginative author she ultimately became. By delving into the realm of fantasy and creativity, Nesbit achieved a sense of completeness and resilience, allowing her to overcome her feelings of loss and vulnerability. This research aims to shed light on the complex link between a writer's formative years and their creative expressions by examining the remnants of Nesbit's early life experiences. Furthermore, by emphasizing Edith Nesbit's ability to transform her experiences into her artistic body of work, this study also demonstrates the power of artistic expression as a means of self-exploration and healing.

**Keywords:** childhood, fairy tale, Melanie Klein, phantasy, Edith Nesbit

## Edith Nesbit'in çağdaş peri masalları: Çocukluk deneyimlerinin yaratıcı ifade üzerindeki etkisi

### Öz

Bu araştırma, bir yazarın edebi mirası üzerinde erken yaşam deneyimlerinin etkisini incelemektedir. Özellikle İngiliz Edebiyatı çocuk hikâyeleri yazarı Edith Nesbit'in çocukluk anılarını çağdaş masal türünü zenginleştirecek şekilde eserlerine nasıl dahil ettiğine odaklanmaktadır. Ünlü Avusturyalı İngiliz psikanalist Melanie Klein'in (1882-1960) teorik çerçevesini kullanarak, bu inceleme Nesbit'in sanatsal kişiliğinin bir analizini sunmayı hedeflemektedir. Nesbit'in çocuk hikâyeleri, modern masallar olarak tanımlanır ve Klein'in fantezi kavramına benzer şekilde bilinçaltı hayalinin bir iç dünyasını temsil eder. Nesbit'in hikâyelerinin merkezinde, ailelerinden ayrılma ile ilişkili zorluklarla yüzleşen, kimlik oluşturma, gerçeklik değerlendirmesi, kişilik olgunlaşması ve obje ilişkileri gibi konuları ele alan genç kahramanlar bulunmaktadır. Edith Nesbit'in sarsıcı çocukluk deneyimleri, onu hayal gücü yüksek bir yazar şekline dönüştürdü. Fantezi ve yaratıcılık alanına dalarak, Nesbit, tamamlanmışlık ve dirençlilik hissini elde etti ve böylece kayıp ve kırılma duygularını aşmayı

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (Tekirdağ, Türkiye), fkincal@nku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7800-6141 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 12.05.2023- kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316375]

başardı. Bu araştırma, Nesbit'in erken yaşam deneyimlerinin kalıntılarını inceleyerek, bir yazarın gelişim yılları ile yaratıcı ifadeleri arasındaki karmaşık bağları aydınlatmayı hedeflemektedir. Ayrıca, Edith Nesbit'in deneyimlerini sanatsal eserlerine dönüştürme yeteneğine vurgu yaparak, aynı zamanda sanatsal ifadenin, kendini keşfetme ve iyileşme aracı olarak gücünü de göstermektedir. Nesbit'in çocukluk hayal dünyasının, çağdaş masal türünü zenginleştirmek için nasıl etkili bir şekilde kullanıldığına dair bir değerlendirme de yapmaktadır. Bu analiz, Nesbit'in edebi üretimindeki anahtar öğeleri ve onun sanatsal kişiliğinin nasıl geliştiğini anlama yolunda bize rehberlik etmektedir. Nesbit'in hikâyelerinin çocukluk deneyimlerine, özellikle de onun kişisel yaşamındaki zorluklara ve çatışmalara nasıl ışık tuttuğunu göstermeye çalışmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** çocukluk, hayal dünyası, masal, Melanie Klein, Edith Nesbit

## Introduction

Artists possess a unique talent to convert their individual dreams and subconscious desires into art forms that are able to strike a chord with a broad audience. Sigmund Freud, the pioneer of psychoanalysis, was one of the early advocates of this concept. In an 1897 letter to his close friend, the German physician Wilhelm Fliess, Freud employed the tale of Oedipus Rex from Greek mythology as an analogy to underline his theory. Freud asserted that this mythological narrative strikes a chord with many because it uncovers a universal subconscious urge that take source from personal fantasies (1985, p. 297). He proposed that artists, by tapping into these omnipresent fantasies, transform them into an artistic output that speaks to a global audience. In 1908, Freud further expanded on this theory by stating that artists adopt specific strategies to reshape their intimate fantasies into art with a broader appeal (1959, p.153). He claimed that they modify and mask these personal fantasies to render them more acceptable to the wider public, while providing their audience with aesthetic enjoyment through the representation of these fantasies. Renowned American psychiatrist and psychoanalyst Harry Trosman further delved into the importance of childhood fantasies in the lives and works of artists. Trosman posited that the artwork often becomes a metamorphosis of subconscious fantasy, whether it depicts a dynamic of wish-defence conflict or a portrayal of the underlying framework that sustains such dynamics (1990, p. 60). Elements of early life experiences, such as fantasies, dreams, and emotional experiences, are instrumental in shaping an artist's creative journey. The creative process is significantly influenced by the artist's ability to convert personal fantasies into universally appealing art. The artistic impulse to devise a representation of a new world is driven by the longing to discover a "symbolic expression" that resurrects a once lost utopia of bliss (Philips and Stnebridge, 1998, p.220). This symbolic representation is connected to the artist's subconscious fantasies, desires, fears, and guilt, which may find symbolic manifestation in their art. Thus, the creative identity of an artist is intricately linked to their life experiences, personal viewpoints, and emotional states. They create a realm in their art that mirrors their unique vision and internal universe. As such, two authors writing about the same society would paint vastly differing pictures, shaped by their personal experiences, ideologies, and emotions.

The creative identity of Edith Nesbit's, an English author and poet known primarily for her work in children's literature, was inextricably tied to her personal encounters, aspirations, apprehensions, and remorse. Through her literary works, she fashioned a new world that reflected her childhood experiences, unique perspective, and inner world, offering a symbolic expression of her desires and emotions. Edith Nesbit's exceptional contributions to children's literature, particularly her incorporation of fantasy within the modern fairy tale tradition, have left an indelible mark on the genre.



Her works, celebrated by readers of all ages, have played an influential role in shaping the modern fairy tale genre. Nesbit's stories often weave together magical elements with a unique blend of humour, adventure, and social commentary. Her ability to create relatable characters and incorporate contemporary settings made her stories accessible to children, contributing to the popularity of the modern fairy tale genre. Many cherished childhood stories were penned by Nesbit, with her magical tales transporting young readers to ancient Egypt, Babylon, and the lost city of Atlantis. Her depiction of a utopian London filled with happiness and wisdom instilled hope in the hearts of children. Nesbit's stories allowed each child to discover their own world of memories and fantasies. Her magical adventures evoked a sense of wonder and possibility, making readers feel as though these extraordinary experiences could happen to them. Through her innovative approach to storytelling, Nesbit established a captivating and enduring style of writing that continues to enchant readers and shape the world of children's literature.

Beyond numerous psychoanalytic theories, Melanie Klein's concept of the imaginary realm bears significant parallels to Edith Nesbit's style of fantasy writing. Klein believed that children's early experiences and relationships shape their internal phantasy worlds, which consist of a complex network of thoughts, feelings, and desires that are separate from external reality (2004, p. 79). These phantasies can be both positive and negative and can influence a child's emotional development and behaviour. In her fantasy writing, Nesbit often creates intricate and imaginative new worlds that are separate from external reality, much like a child's phantasy world. These worlds consist of sometimes positive and sometimes negative experiences and emotions of Nesbit's own memories. The use of fantastical elements, such as magic, mythical creatures, and alternate realities, allow Nesbit to explore her complex emotions and themes in a unique and engaging way. Additionally, like a child's phantasy world, Edith's fantasy writing often involves the exploration of power and control. In fantasy stories, Nesbit's characters may wield magical powers or face formidable opponents, reflecting the writer's own desires and fears surrounding power and control. Melanie Klein's theory of the phantasy world overlaps Klein's fantasy writing including the creation of imaginative worlds separate from external reality, the exploration of power and control, and the importance of play and imagination in emotional development.

The childhood dreams of Edith Nesbit had a profound impact on her literature for young audiences. Nesbit incorporated her personal childhood escapades, family narratives, and whimsical notions into the creation of her imaginative universe. In her children's stories, Nesbit's modern fairy tales represent an internal world of unconscious fantasy that is similar to the world of phantasy described by Klein. Nesbit's stories often involve children as main characters who face challenges related to separation from caregivers, identity formation, reality testing, body image development, and object relations. These issues are similar to the important developmental issues that children face and are addressed through the use of unconscious fantasies in Nesbit's stories. The children in her stories often go on adventures and encounter magical beings and creatures, which reflects Nesbit's own childhood fantasies. Jean Laplanche and Jean-Bertrand Pontalis, French psychoanalysts and collaborators who significantly contributed to the development of psychoanalytic theory, liken primary fantasies to myths in their ability to provide solutions to important mysteries and vital affairs of children (2003, p.105). Primary fantasies are deeply rooted, unconscious mental images or themes that emerge during early childhood, often reflecting universal human experiences and developmental issues. In the context of Nesbit's stories, it is suggested that her works embody the concept of primary fantasies, as they often address important developmental issues and provide solutions through the use of magical elements and unconscious fantasies. By incorporating these elements, Nesbit's stories may resonate with readers on a deeper, more

subconscious level, reflecting and addressing the emotional and psychological challenges faced by children during their development.

Furthermore, the dynamic relationships between internal objects and the ego in Nesbit's stories reflect Klein's concept of phantasy. The children in her stories often interact with magical objects and creatures, which serve as symbols for their internal conflicts and desires. By incorporating these elements into her stories, Nesbit was able to create a world that mirrored the internal world of not only herself but also her readers and provided them with a sense of validation and understanding. In turn, Nesbit's childhood fantasies serve as the foundation for her children's stories, which incorporate important developmental issues and magical elements to create a rich and engaging narrative for children. By drawing on her own experiences and fantasies, Nesbit creates stories that spoke directly to children's internal worlds and helped them navigate the complex issues they face during development.

The purpose of this study is relating Edith Nesbit's creative identity to Melanie Klein's theory which highlights the role of fantasy and play in children's development. Klein believed that children use fantasy and play to work through their emotions and to understand the world around them (Adler, 2014, p.183). Nesbit's narratives overflow with creativity and fantasy, skilfully intertwining wit, daring escapades, and insightful societal observations. In this sense, this study has illuminated the profound connection between Edith Nesbit's creative identity and Melanie Klein's theory on the importance of fantasy and play in children's development. Nesbit's vividly inventive tales are marked by their blend of humour, excitement, and perceptive societal reflections and provide a perfect backdrop for young readers to explore their emotions and make sense of the world around them. By examining this relationship, we not only gain a deeper understanding of Nesbit's literary contributions but also appreciate the lasting impact of Klein's insights on the significance of fantasy and play as essential tools in children's emotional growth and cognitive development. Ultimately, the fusion of Nesbit's storytelling and Klein's theory underscores the enduring power and value of children's literature in shaping young minds and fostering emotional resilience.

### **Foundations of identity: Object relations theory and early childhood experiences**

According to object relations theory, our early childhood experiences play a critical role in shaping our personality and identity. There is a close connection between an individual's internal sense of self and their relationships with external objects and subjects, including caregivers and family members (Grotstein, 1995, p. 89-129). From birth onwards, individuals are constantly in the process of relating to external objects and subjects. The presence of others in our lives is inevitable and shapes the development of our sense of self. Melanie Klein asserts that the first external subject that an individual relates to is typically their mother or primary caregiver, who is perceived as fragmented parts during the first few months of life (1998, p. 7). The mother or primary caregiver plays a crucial role in providing a sense of balance and security for the infant. They help the infant navigate the anxieties of the inner world and provide emotional warmth and security in the environment of the young child. The caregiver, often the mother, plays a crucial role in moulding an individual's internal working models during early childhood, significantly influencing their interpersonal relationships and interactions throughout their lifetime (Grotstein, 1995, p.92). Early experiences with caregivers can lead to the development of internal working models of self and others, which shape our expectations and beliefs about relationships. These internal working models can influence our patterns of attachment, intimacy, and emotional regulation, and can have a significant impact on the development of our personality and identity. For instance, when a child consistently receives emotional warmth and support from their primary

caregiver, they are more likely to develop a positive internal working model of themselves and others. This can then lead to the formation of secure attachments and the nurturing of healthy relationships in their later life. On the other hand, a child who experiences inconsistent or negative emotional responses from their caregiver may develop an insecure internal working model, which can lead to the development of anxious or avoidant attachment patterns and difficulties in relationships. Early childhood experiences are crucial in shaping an individual's sense of agency and autonomy. The development of a strong sense of self requires a balance between the need for attachment and the need for autonomy. A caregiver who provides appropriate levels of emotional support and encourages independence and self-expression can help to support healthy emotional development and the development of a positive sense of self. As a result, object relations theory highlights the critical role of early childhood experiences in shaping an individual's personality, identity, and relationships with others. Any disturbances in this area can have immediate and far-reaching effects on the child's self-perception and emotional development. By understanding the complex and multifaceted ways in which early experiences can shape our sense of self and our interactions with others, we can better support healthy emotional development in children and promote the development of positive and resilient identities.

The imaginative world of children is a mirror of childhood experiences. It is reflection of a child's internal struggles or unmet needs and may be a sign that the child is not receiving the level of support and care they need from their caregivers. In some cases, excessive reliance on an imaginative world may be a coping mechanism for dealing with a lack of support or stability in the child's real-world environment. Children who experience neglect, abuse, trauma, or other forms of stress or instability may turn to imaginative play or the creation of an imaginative world as a way of coping with their experiences and emotions. A child who experiences physical or emotional abuse from a caregiver may turn to imaginative play as a way of creating a sense of safety and control in an otherwise unpredictable and frightening environment. The child may use their imagination to create a world where they feel safe and in control, where they can express their feelings and emotions in a way that feels safe and empowering. Similarly, children who experience neglect, instability, or other forms of stress may use imaginative play as a way of coping with their emotions and developing a sense of mastery over their experiences. By creating an imaginative world, children can explore their feelings and emotions in a safe and non-threatening way and can develop their creativity and problem-solving skills as a means of dealing with real-world challenges.

Imagination and fantasy are often a reflection of a child's early experiences, and fairy tales are a perfect representation of the childhood imaginative world. For centuries, fairy tales have played a vital role in shaping children's understanding of the world by providing a way to explore complex themes, develop moral values, and stimulate imagination and creativity. As J. R.R. Tolkien claims that one of the key aspects of fairy tales is that they often embody the universal themes of good versus evil, love, bravery, and morality that are central to the primitive phantasy world of infancy (1966, p. 37). They feature archetypal characters and plots that tap into the child's innate sense of storytelling and imagination and provide a way for children to explore and make sense of the world around them. Moreover, George McDonald comments on many fairy tales and explores the difficult themes of loss, betrayal, and grief that are the main issues of a child's early years (1984, p. 15). Through the use of magical elements and archetypal characters, fairy tales provide a way for children to process these experiences in a way that feels safe and empowering. By presenting these themes in a fantastical or magical context, fairy tales allow children to explore complex emotions and issues in an accessible and engaging manner.

Melanie Klein's theory is a fertile ground to discuss the impact of childhood imagination and fantasy on writing modern fairy tales. Melanie Klein describes the world of the infant as a phantasy world governed by anxieties and the shift between two phases of development, "paranoid-schizoid position and depressive position", dominates not only the early life but also whole life (1932, p.54). In the paranoid-schizoid position, the earliest phase, the infant relates the world through external part objects, the breast being the first love object. The infant perceives everything as parts rather than whole beings. Through these external part images, the infant tries to ease the anxiety hostile and envious impulses by organizing a split between the good and bad objects in its unconscious phantasy life. The good ones are those that nurture and provide comfort the infant whereas the bad objects are persecutory objects that increase its inner anxiety. Although Klein does not give a clear explanation about whether behaviours of mother or unconscious of the infant is responsible for creating an organization of the objects, the favourable development in the paranoid-schizoid position is that good experiences should predominate over bad ones. The positive aspect of the paranoid-schizoid position is that good experiences should outweigh negative ones. Effective handling of the anxieties faced in the early stages of an infant's development leads to a structured perception of the world. As a result, the infant perceives their ideal object and positive impulses as stronger than their negative object and impulses, leading to greater identification with their ideal object. This, along with the growth and development of their ego, makes them feel more secure and capable of defending themselves and their ideal object. With a strengthened ego and a secure ideal object, the infant experiences fewer paranoid fears and a greater tolerance of their own death instinct.

Klein argued that to cope with these intense feelings, the infant uses what she called the "paranoid-schizoid mechanism" (1988, p. 9). These mechanisms are employed by the individual to maintain their internal sense of security and to manage the anxieties and conflicts associated with separation and individuation. One of these mechanisms is the use of fantasy. The use of fantasy is a psychological process in which the individual creates an imaginary or idealized version of reality as a way of coping with difficult or painful experiences (Segal, 2002, p.12). In other words, the individual uses their imagination to create a different reality that is more desirable or easier to manage than the actual reality. If an individual is feeling lonely or disconnected, they may use their imagination to create an idealized version of a relationship or social situation that is more satisfying than their actual experience. While this can provide temporary relief, it can also lead to feelings of disappointment and frustration when the actual reality does not match the idealized fantasy.

Klein highlights the connection between the creation of an imaginative world as a form of symbol formation and anxiety experienced during childhood (2004, s. 10). This symbolic construction of an inner realm is an unconscious effort to recreate a lost world. The impetus for this recreation stems from the desire to compensate for the loss of objects and past experiences. Artistic expression, therefore, represents a search for symbolic manifestations of the lost ideal world. The act of creation is deeply connected to an unconscious memory of a harmonious internal world and the experience of its demise, known as the "depressive position" (Klein, 1988, s.12). The goal is to recover and reconstruct this lost world through the fantasy of recreation. Achieving this involves balancing negative experiences with positive ones, thereby evoking identification within the creator of the fantasy. Symbolic expression serves as a crucial component of artistic creation, enabling artists to convey their unconscious desires, fantasies, anxieties, and guilt. Consequently, childhood experiences significantly influence an artist's creative identity, shaping their perspective, world view, and approach to their work. By examining the interplay between symbolic expression, childhood experiences, and creative identity, we can gain valuable insights into how artistic creation mirrors the artist's inner world and the experiences that form

their distinct vision. This paper aims to explore the connections between symbolic expression and childhood experiences, and how this relationship contributes to an artist's creative identity. Through a detailed analysis of Edith Nesbit's selected works and incorporating psychological theory insights, this paper will demonstrate the intricate relationship between childhood experiences, symbolic expression, and creative identity present in Edith Nesbit's works.

### **Emotions and imagination: Edith Nesbit's childhood experiences and creative drive**

Edith Nesbit's exceptional skill in articulating herself through modern fairy tales is deeply connected to her endeavour to grapple with and overcome the complex emotions and experiences rooted in her childhood. Renowned children's author Joan Aiken compellingly asserts that Nesbit's greatest strength lies in her unparalleled ability to seamlessly integrate magical and fantastical components with genuine memories of her own personal experiences (1996, p.43). Her creativity comes from her developmental anxieties related to sadness and loss. Hanna Segal, a prominent commentator on Melanie Klein highlights that the creative drive emerges from depressive anxieties that develop during one's growth (2002, p. 207). Segal's ideas on the relationship between creativity and developmental anxieties suggest that Nesbit's childhood experiences may have played a role in shaping her creative drive. To create something meaningful that others can relate to, one needs to use mental processes that are similar to those used during the "depressive position," which is a stage in Klein's theory of development (Klein, 1988, p.11). These mental processes include being able to use symbols to represent emotions, understanding the difference between one's inner and outer reality, and being able to cope with separation and individuality. Writers who go through stages in which they grapple with feelings of sadness, loss, and separation in their childhood reflect these developmental experiences in their creative writing throughout their life. These experiences can be difficult to cope with, but they can also stimulate a child's imagination and creative potential. Nesbit's stories often explore the psychological struggles of her young characters, including their fears, anxieties, and desires. Thus, the childhood experiences of Nesbit, specifically her early anxieties, the loss of her cherished childhood home, her strained relationship with her mother, and being distanced from environments she felt secure in, all significantly contribute to forming her imaginative tendencies as a writer.

Nesbit's formative years were characterized by formidable challenges including terror, the untimely death of her father and the unavailability of her mother during her childhood. To alleviate her anxieties and phobias, she imbued her literary works with characters and scenarios from her personal history. At the tender age of three, Nesbit experienced the loss of her father, John Nesbit, a renowned analytical chemist and a visionary educationist, as confirmed by an obituary in the *Illustrated London News* (April 5, 1862). Edith Nesbit had a few memories of her father not only because of his early death and his busy schedule but also due to some terrifying memories that influence her severely. Nesbit's recollections of her father are tinged with apprehension, particularly when she recalls him playing with her older siblings, prompting her to confide, "the first thing I remember that frightened me was running into my father's dressing-room and finding him playing at wild beasts with her brothers" (Nesbit, 2017, p. 18). Although it was only a game, Nesbit identifies her father with this feeling of horror since the experience intensifies her insecure attachment to her developmental environment.

Furthermore, Nesbit underwent a harrowing incident during her early childhood that left an indelible mark on her life and writing. At the age of eight, she was taken to view the mummies in Bordeaux, where she inadvertently missed the guide's cautionary advice regarding the display of natural mummies, culminating in a traumatizing experience that instilled a profound sense of insecurity and fear that

persisted throughout her life (Fitzsimons, 2019, p.16). Nesbit characterizes her experience with the mummies as the most terrifying event of her childhood, resulting in numerous nights of anguish and horror, as well as years of fear and apprehension. The traumatic image was etched in her memory, and she never forgot it. She further acknowledges that she was unable to navigate any dark room alone, and even as an adult, she was tormented by memories and imagination that were overpowering, limiting her ability to think clearly (Nesbit, 2017, p.19). It appears that Nesbit's early years were characterized by heightened fear, which restricted her behaviour while expanding her imagination.

Nesbit's horrifying childhood experiences do not remain limited with her father and mummies. In her childhood, Nesbit had to endure horrifying experiences that left a lasting impact on her. Her brothers copied their father's behaviour and subjected Nesbit to terrifying situations that they called games. One incident from her childhood involved her being buried so firmly in the garden that she had to be rescued by adults, which must have been an incredibly frightening experience for her (Fitzsimons, 2019, p.27). Additionally, Nesbit was terrified of a two-headed calf that her father had purchased during a trip to the North of England, and her brothers would chase her with it, making her even more scared (Fitzsimons, 2019, p. 23). To make matters worse, her half-sister Saretta together with brothers also used a "hideous mask to pretend to be an old gypsy woman" who was trying to abduct Nesbit (Fitzsimons, 2019, p.28). These childhood fears haunted her for decades and likely had a significant impact on her psychological well-being. It is evident that Nesbit had a deeply traumatic childhood, filled with harrowing experiences that had lasting effects on her. The behaviour of her family members, particularly her brothers and half-sister, seems to have been malicious and cruel, subjecting her to situations that induced terror and panic. The incident of being buried in the garden must have been a horrifying ordeal for Nesbit, which could have potentially led to feelings of helplessness and fear of being trapped. Similarly, being chased with a two-headed calf and the mask-wearing charade to impersonate an old gypsy woman only served to amplify her fears and anxieties. The fact that these experiences were inflicted by her own family members, who should have been her primary source of support and protection, makes the situation even more distressing. The long-lasting psychological impact of such traumatic experiences is evident, as these childhood fears continued to haunt Nesbit for a significant portion of her life.

Nesbit's early childhood was marked by her parents' long-term absences and a lack of parental care, which had a significant impact on her and her siblings. When Nesbit was only two years old, her parents left for Hasting to seek treatment for her father's illness, leaving the children behind with their nurse (Fitzsimons, 2019, p. 29). These frequent and extended absences, based on a Victorian belief in the healing powers of the sea for consumptive patients, had a profound effect on Nesbit's psychological development, as well as that of her sisters and brother. The absence of her father due to his early death compounded the issue, leaving her mother, Sarah, to take on the responsibilities of both parents. However, this was a difficult task as Nesbit's father was a chemist who attracted many students from across the British Isles, and his absence created a significant void in the children's lives (Fitzsimons, 2019, p. 45). Nesbit and her siblings were once again left in the care of a young nurse. Moreover, Nesbit's mother was often absent due to the illness of her sister Mary, leaving Nesbit without the emotional support and attention that she craved and needed for her development. Even when Nesbit attempted to reconcile with her mother, she found her completely preoccupied with her elder ill sister. This lack of emotional connection and parental figures during this critical developmental period had a lasting impact on Nesbit's sense of self, causing her to experience developmental trauma and leaving her craving for emotional and psychological security. It is possible that Nesbit's interest in writing fantasy and escaping into a world of daydreaming stemmed from this period of critical developmental loss. The absence of a

secure and nurturing parental presence at this time robbed Nesbit of the opportunity to develop a strong sense of self and security, leaving a lasting impact on her psychological and emotional development.

Nesbit's sense of loss was amplified by the fact that she also mourned the loss of the nursery house where she had spent much of her childhood playing with cherished toys, including "a large rocking horse, a large doll house, dinner and tea things" (Nesbit, 1913, p.59). As her sister Mary's health deteriorated, Sarah, Nesbit's mother, sold their home in Kennington, packed their belongings away in storage, and relocated to Brighton, where the sea air was believed to be beneficial for Mary's health. The biography of Nesbit offers insight into the home of her childhood that she cherished so deeply, as described in Nesbit's book *Wings and the Child* as a "wonderland for urban children" (Fitzsimons, 2019, p. 144). The Kennington home was adorned with a variety of features, including "a big garden and a meadow and a cottage and a laundry, stables and cowhouse and pigsties, elm trees and vines, tiger lilies and flags in the garden, and chrysanthemums that smelt like earth and hyacinths that smelt like heaven" (Nesbit, 1913, p. 34). Nesbit's longing for this special place persisted throughout her youth, and she searched for a sense of belonging in other places. When she was unable to satisfy her longing to return, she created a similar home in her imagination and incorporated it into her stories.

Nesbit was disappointed with Brighton because of its dissimilar atmosphere and the lack of country-like buildings. She had a deep interest in country architecture and bemoaned the fact that "there was no building at Brighton except on the beach" (Nesbit, 1913, p. 145). Nesbit's disappointment with Brighton is an observation that sheds light on Nesbit's personality and interests. Her passion for country architecture and the lack of such buildings in Brighton left her feeling unfulfilled, indicating that she was someone who valued her physical surroundings and aesthetics. This desire for a certain type of environment could also have influenced her writing, as she frequently incorporated detailed descriptions of landscapes and settings in her stories. Additionally, her disappointment with the atmosphere of Brighton, coupled with her longing for the home of her childhood, highlights the significance of physical surroundings and how they can impact one's sense of belonging and attachment. In her fantasy tales, Nesbit often created imaginative and detailed settings, such as magical gardens, fantastical castles, and enchanted forests. These settings played a crucial role in the narrative and were often imbued with their own personalities and magical powers. Nesbit's attention to the physical surroundings in her fantasy tales allowed readers to become fully immersed in the story and to feel as if they were a part of the magical world she had created. Nesbit's longing for the physical surroundings of her childhood and her use of imaginative settings in her writing demonstrate how important the environment is in shaping an individual's emotions and sense of belonging. This connection between physical surroundings and the emotional experience can be seen in many fantasy tales, where the setting is often used to reflect the emotions of the characters or to create a certain atmosphere that enhances the story's themes. Thus, the relationship between the physical environment and the emotional experience is a significant aspect of both Nesbit's life and her writing.

The challenges Nesbit faced during her time at various boarding schools, including experiences of bullying, separation anxiety, illness, and depression, played a significant role in shaping her life and her fantasy writing. Nesbit describes her first boarding school experience as a weekday boarder at Mrs. Arthur's school, where she was bullied by a little girl who destroyed her toy out of malice (2017, p. 3). She suffered in silence for four days, enduring headaches and tears, without even mentioning the incident to her mother. Nesbit's subsequent enrolment at "a select boarding establishment for young ladies and gentlemen" in faraway Stamford, Lincolnshire brought new struggles (Nesbit, 2017, p. 9). She became preoccupied with her unruly hair and dirty hands, stating that "I brushed it (her hair) for

fruitless hours till my little head was so sore that it hurt me to put my hat on" (Nesbit, 2017, p. 11). The intensity of Nesbit's focus on her hair and cleanliness during this period of her life could be seen as a natural part of growing up, but it also hints at a deeper neurosis, especially when combined with her struggles to keep her hands clean. The challenges she faced with her teachers and herself were a reflection of her trauma from separation from her family and home. These experiences of trauma and anxiety likely played a role in shaping Nesbit's fantasy writing. In her fantasy tales, she often created imaginative worlds that offered a sense of comfort and belonging, where the characters could find a home away from home. The settings in her stories, such as the magical gardens and fantastical castles, provided a sense of safety and security that Nesbit may have been seeking in her own life. Additionally, her stories often focused on themes of family and belonging, which may have been a reflection of her own struggles with separation anxiety and longing for a sense of belonging.

Throughout her life, Edith Nesbit was constantly uprooted and struggled with homesickness, a feeling that became internalized and deeply ingrained in her being. Therefore, it is not accidental that similar themes of longing for home and dealing with displacement echo within her characters, a clear reflection of her personal experiences. For instance, in her book *The Railway Children*, the characters grapple with profound homesickness. A poignant example can be found in a passage where the characters suppress their own feelings of homesickness in an attempt to shield their comrades from their sorrow, as highlighted in the quote, "They felt that they were really a little bit homesick, and that they must be brave, and not let the others know it" (p. 38). Nesbit's own experiences of being separated from her family and constantly moving around also influenced her writing. In *Five Children and It*, the children are taken away from their parents and forced to live in the countryside, mirroring Nesbit's own experiences of being sent away to boarding school. In the novel, she wrote: "London is like a prison for children, especially if their relationships are not rich" (p.43). When Nesbit's mother took her to France in search of treatment for Mary, Nesbit's school attendance became sporadic and unsuccessful. As she did not know any French, she was left with the Lourdes family to learn to speak French in Pau, France, where she recorded feeling alone and helpless: "Then I was left, a little English child without a word of French in the bosom of a French family, and as this came upon me I burst into a flood of tears" (Nesbit, 2017, p. 24). Despite feeling desperate, the Lourdes family may have probably provided a temporary sense of security and belonging, and Nesbit formed a close bond with Marguerite, a young girl her age. However, as was often the case in her life, Nesbit was soon separated from this sense of security and "taken to Biarritz when Mary's health worsened in her absence" (Nesbit, 2017, s. 28). Her family then travelled to England to retrieve her brother Harry from school, and when he recovered, they returned to France to find a summer home. At age ten, Nesbit was sent to "a small English boarding school, presided over by Mrs. Macbean", a kind woman (Nesbit, 2017, p. 29). Despite finding moments of connection and security in the various places she lived, Nesbit could not escape the deep-seated feelings of homesickness that had become a part of her being. Her writing reflects this homesickness, and her ability to capture the universal experience of longing for belonging and connection has made her stories enduring classics.

Edith Nesbit's childhood was marked by a series of disorienting and unstable experiences, including attending various boarding schools and staying with different relatives and friends. Some of these experiences were so difficult that she even ran away from some schools and had to be removed from certain relatives. The constant upheaval and lack of stability resulted in a deep longing for her mother and a persistent desire to engage with the outside world through books and nature. Interestingly, Nesbit's writing for children encourages them to tap into their own imaginations and discover the magic in everyday life. Her work often explores themes of loss, resilience, and the transformative power of



imagination, perhaps influenced by her own experiences. As children's sense of self and their understanding of the world are shaped by their interactions with their caregivers and surroundings, it's likely that Nesbit's early experiences played a role in shaping her identity and creative output. Nesbit's childhood experiences have also contributed to her ability to create relatable and realistic characters in her stories, as well as her talent for portraying the joys and struggles of childhood. Her own experiences of loss and instability may have given her a unique perspective on the challenges that children face and the ways in which they find comfort and resilience. Overall, while Edith Nesbit's childhood was marked by upheaval and instability, her experiences may have contributed to her ability to write timeless stories that resonate with children of all ages. Her work encourages children to explore their own imaginations, to find magic in the world around them, and to recognize the power of their own resilience and imagination in the face of difficult circumstances.

### **Nesbit's literary works: Transforming trauma and emotions through fantasy, imagination, and object relationships**

Edith Nesbit found solace in creativity during times of personal struggle. As a child, she faced many challenges that left her feeling lost and vulnerable. Nesbit's vivid imagination, coupled with her nervous disposition, made her particularly susceptible to phantoms and other fantastical creatures. However, she learned to channel these experiences into her creative endeavours, finding a sense of completeness and strength through her writing. Nesbit's childhood was marked by tragic loss and displacement, which had a profound impact on her emotional wellbeing. From a very young age, she experienced the absence of her mother's nurturing presence, as her mother was unable to tune her. Her father's early death forced her family to leave her beloved home and move from place to place. This deprivation from a secure and comforting environment left her feeling anxious and insecure. Additionally, her older brothers subjected her to bullying and other forms of mistreatment, further contributing to her feelings of weakness and vulnerability. Despite the adversity she faced, Nesbit turned to the world of fantasy and imagination to cope with her pain. Through her creative pursuits, she was able to nurture a secondary world that provided her with a sense of safety and control. This world became a source of strength for her, helping her to feel complete and empowered. As she grew older, she continued to draw on this creative wellspring, channelling her experiences into her writing and other artistic endeavours. As a result, Edith Nesbit's traumatic childhood experiences shaped her into the creative and imaginative writer she became. By turning to the world of fantasy and imagination, she was able to find a sense of completeness and strength that helped her to overcome her feelings of loss and weakness. Nesbit's ability to channel her experiences into her creative work is a testament to the power of art as a means of self-expression and healing.

Edith Nesbit reimagined her traumatic childhood experiences through her stories. Drawing on her vivid imagination, she transformed her memories of loss and displacement into tales of ordinary children from the past, rewriting events to have alternative outcomes and always bringing her stories to a safe and happy ending. Her works belong to the full-length fantasy genre, which allows her to explore her creative impulses fully. Drawing on Kleinian theory, it can be argued that Edith Nesbit's artistic creativity was propelled by the repetitive impulses of the depressive position. Her tales feature motifs of splitting between good and evil, separation and incorporation, giants, fundamental conflicts, and resolution. Through her writing, Nesbit's ego is rehearsing the persecutory anxiety of the paranoid-schizoid position. She must integrate and work through her earlier mental states, including the perception of chaos and persecution and the ideal state of being merged with her mother. Nesbit deeply wishes to return to a happier mind state and conditions that existed before her depressive phase began.

In essence, Nesbit's creation of a new world through her stories is an unconscious recreation of a lost world. The characters in her stories represent parts of her own psyche, as she works to integrate her past traumas and anxieties. By bringing her stories to a happy ending, Nesbit is working towards a resolution of her anxieties and a sense of wholeness. Nesbit's works show how the imaginative process can provide a way to work through past traumas and create new worlds of possibility.

Unravelling the profound connection between Edith Nesbit and her imaginative works, particularly as a unique manifestation of object relations theory, provides a compelling lens into her psychological landscape. Using this theory, Nesbit skilfully redefines her connection with her past experiences, as seen in the classification of her stories into three separate categories. Her first category of stories is enriched with magical creatures and supernatural events, masterfully used to captivate her readers with an air of mystery and wonder. Among her most famous in this genre, *The Enchanted Castle* shines. It's a tale of three children who, through a magical ring, journey into otherworldly realms. Nesbit's use of these fantastical elements is a testament to her imaginative retelling of early experiences. The second category spotlights the intricate dynamics within family relationships and the bonds among siblings. Here, Nesbit effectively weaves invaluable life lessons about familial solidarity and cooperation. *The Railway Children*, a standout example, chronicles an adventurous family's relocation to the countryside, where they encounter an array of interesting characters and challenges, each presenting its own vital life lesson. The final category sees Nesbit's young protagonists embark on exhilarating adventures, exploring unfamiliar territories. Notable examples include *The Story of the Treasure Seekers* and *The Wouldbegoods*, which exhibit children's exploration and escapades. Nesbit's all works offer a window into her attempts at redefining her relationship with the tangible world and early life experiences. She infuses her narratives with a resounding sense of childhood wonder and curiosity, ingeniously weaving her experiences into her works. Through this process, Nesbit not only reconnects with her early experiences, but also fills her storytelling with profound purpose and meaning. It is this remarkable talent and emotional depth that make her stories enduring classics.

In Edith Nesbit's *The Enchanted Castle*, magic holds a crucial role as a driver of the narrative, transforming everyday elements into something extraordinary and artfully merging the real with the fantastical. Nesbit, in a passage from *The Enchanted Castle*, details the role of magic as a dynamic force within the story and frees the narrative from the boundaries of realistic storytelling. This in turn, paves the way for limitless opportunities in advancing the storyline, developing characters, and delving into various themes:

There is a curtain, thin as gossamer, clear as glass, strong as iron, that hangs forever between the world of magic and the world that seems to be real. And when once people have found one of the little weak spots in the curtain which are marked by magic rings, and amulets, and the like, almost anything may happen. (p. 170)

The lines define the magics as a catalyst. Magic provides an endless realm of possibilities, enabling the children to explore new dimensions of their reality and themselves. The enchanted castle serves as a playground for adventures, where the rules of the physical world are continually subverted, and the children are thrust into unpredictable, whimsical, and often challenging situations. Magic, in this context, is not merely a source of thrill and mystery, but it also fosters personal growth and exploration. The children must navigate the complex implications of their actions within the magical realm, learning valuable lessons about responsibility, courage, empathy, and the power of imagination along the way. In this regard, Nesbit's magic is a transformative force, both in terms of plot and character development,

expanding the narrative into a multi-layered exploration of the human condition through the lens of childhood wonder and discovery.

Edith Nesbit's use of themes of magic and fantasy in her *The Enchanted Castle*, may be interpreted as reflecting her "paranoid-schizoid phase" (Klein, 1988, s. 13). In the paranoid-schizoid position, which typically occurs in infancy, the child experiences the world in a fragmented and chaotic manner and may use primitive defence mechanisms, such as splitting and projective identification, to cope with intense feelings of fear and aggression. In *The Enchanted Castle*, Nesbit creates an atmosphere characterized by anxiety and terror as the three children, Gerald, Cathy, and Jimmy, discover an enchanted castle inhabited by a cursed princess and statues that come to life at night. In *The Enchanted Castle*, Edith Nesbit describes stone creatures come alive in a way that it creates a secondary world in the mind of her child readers:

There was a crunching of the little stones in the gravel of the drive. Something enormously long and darkly grey came crawling towards him, slowly, heavily. The moon came out just in time to show its shape. It was one of those great lizards that you see at the Crystal Palace, made in stone, of the same awful size which they were millions of years ago when they were masters of the world, before Man was. (p. 233)

Nesbit describes stone creatures coming to life to create a powerful anxiety-inducing atmosphere. The creatures are depicted as enormous and daunting, creating a palpable sense of fear that parallels the fearful perception of the world characteristic of the paranoid-schizoid phase. The magical, threatening world is perceived as persecutory, and the princess becomes the focus of attack and hostile projections. In essence, Nesbit's secondary world within the minds of her child readers, filled with intrigue and fear, just as a child in the paranoid-schizoid phase might perceive the real world. This not only demonstrates Nesbit's adept use of psychological theory to shape her narrative but also reveals a deeper layer of her narrative craft that resonates with her reader's own anxieties and fears.

The story may represent Nesbit's own sense of split as she experienced exile from her mother's warm holding at an early age, and later from her nursery home in Kensington, leading to a life in Brighton. In her internal world, she may have felt split between a rich and wondrous ideal world, represented by the castle, and a depleted part of herself, represented by the house in Brighton, devoid of feeling and sensation. While the magical elements of *The Enchanted Castle* provide excitement and adventure for the children, their wishes do not always turn out as expected, causing fear and confusion. When the children wish for a giant to take them away from the castle, they are frightened by the giant's appearance and must use their wits to escape. The story highlights the unpredictable and sometimes dangerous effects of magic and the importance of using good judgement and working together to navigate the challenges presented by the world. Overall, the themes in Nesbit's stories reflect her own psychological growth and development, as well as her experiences of exile, split, and the allure of the imagination.

Nesbit's childhood was marked by significant challenges. These early experiences might have contributed to a sense of insecure attachment, as Nesbit experienced the loss of a primary caregiver and faced an uncertain future. In The Psammead Trilogy, the children encounter a magical creature capable of granting wishes, which often leads to unintended consequences. Edith Nesbit's Psammead Trilogy comprises three enchanting books: *Five Children and It* (1902), *The Phoenix and the Carpet* (1904), and *The Story of the Amulet* (1906). These works follow the narrative of children who, in their extraordinary encounters with magical creatures and objects, embark on a series of captivating adventures. The adventures the children embark upon after their encounter with the wish granting Psammead refer to Nesbit early life experiences. This dynamic can be seen as a representation of the paranoid-schizoid

position, where children split their experiences into good and bad as a defence mechanism. The magical creature, central to the first book *Five Children and It*, is the Psammead, also fondly referred to as the "sand-fairy." This peculiar creature possesses the power to grant wishes, a premise that Nesbit ingeniously exploits to take her readers on a journey full of whimsy, moral lessons, and endless imagination. The children's wishes often lead to chaotic, unpredictable outcomes, which reflect the dialectic between the good and bad aspects of 'paranoid-schizoid' position. The world becomes a place full of disparate, frightening experiences, filled with intense feelings of fear and anxiety as well as intense feelings of happiness and excitement. This could be seen as a manifestation of the projection of their internal emotional states onto their external world. In the subsequent books, *The Phoenix and the Carpet* and *The Story of the Amulet*, the children seem to transition towards Klein's depressive position. The children begin to acknowledge the consequences of their wishes and actions, understanding that the world is not merely split into good and bad. They develop a sense of guilt and empathy and start attempting to repair the problems caused by their previous actions or wishes. In *The Phoenix and the Carpet*, the magical objects central to the narrative are a Phoenix and a flying carpet. The Phoenix is a mythical bird that has been reborn from the ashes. It possesses the power of immortality and is able to grant a single wish to the children. The carpet is a mystical object with the ability to transport the children anywhere they desire, leading them to a series of adventures. The magic carpet in *The Phoenix and the Carpet* can serve as a symbol of the transitional journey between the "paranoid-schizoid position" and the "depressive position" in Melanie Klein's theories. As the children ride the carpet to various locations and have numerous adventures, they face the consequences of their actions and decisions, learning important life lessons. In this journey, the children start to appreciate the whole object, understanding that good and bad are not separated but co-exist. They also start to feel a sense of guilt and responsibility for their actions, attempting to repair any harm done, which is a significant aspect of the depressive position. The magic carpet can be viewed as a metaphorical representation of Nesbit's own life experiences. It might symbolize her desire for escape from the hardships she experienced in her childhood, including the loss of her father and her subsequent displacement from familiar surroundings. Through the children's adventures on the magic carpet, Nesbit could be exploring her own longing for a more stable and secure reality, reflecting on her own journey of navigating through a world fraught with change and uncertainty.

In *The Story of the Amulet*, the magical object is an ancient Egyptian amulet. The children initially possess only half of it, which allows them to be transported back to different periods in history. The other half of the amulet has the power to fulfil their heart's desire. The narrative revolves around their quest to find the other half of the amulet, hoping it would grant their wish of their parents' return home. The magical amulet can be seen as an instrument that propels the children towards the "depressive position" of Melanie Klein's psychoanalytic theories. The children's quest to find the missing half of the amulet involves them in various adventures, during which they confront the consequences of their actions and learn to empathize with others' experiences. As they navigate through these challenges, they move from viewing the world in fragmented, good-or-bad terms towards an understanding of its complexities. They develop a sense of guilt for any harm they've caused and a desire to make amends. This mirrors the transition into the depressive position, where there is an increased awareness of the effects of one's actions and a drive to repair any damage caused. Regarding Edith Nesbit's biographical memories, the amulet could symbolize her own longing for wholeness and stability. The missing half of the amulet can represent the losses and separations she experienced in her childhood, such as the loss of her father and her cherished home. The children's quest to make the amulet whole again could be seen as a reflection of Nesbit's own desire to mend the broken parts of her life and find a sense of safety and security.

The Psammead Trilogy embodies both benevolence and malevolence, reflecting the psychological process of projection often observed in this developmental stage. As the children face the consequences of their wishes and learn valuable lessons about responsibility, empathy, and understanding the complexities of their desires, they symbolically move from the paranoid-schizoid position to the more mature depressive position, integrating and accepting both the good and bad aspects of their experiences. Although these connections may not have been the author's original intention, such analysis offers a deeper understanding of the themes and emotional resonance of Nesbit's work, particularly in relation to children's psychological development. Moreover, The Psammead Trilogy is characterized by children encountering magical entities and situations that challenge their perceptions of reality. These adventures serve as powerful metaphors for the emotional tumult often linked to insecure attachment. As the children grapple with the intricacies of their desires and the ensuing consequences, they imbibe significant lessons about responsibility, empathy, and the criticality of forging bonds with others. This learning and growth could well be a reflection of Nesbit's personal voyage towards surmounting the obstacles of her early life to find security and stability in her relationships and career. Insecure attachment often manifests in feelings of apprehension, fear of abandonment, and difficulties in cultivating stable relationships. Nesbit's narratives, especially those with a fantasy and magical element, frequently feature characters who are distanced from their families or face formidable challenges. These plot devices draw a direct line to Nesbit's own turbulent childhood, defined by financial hardships, numerous relocations, and the devastating loss of her father and sister. Such personal experiences deeply influenced Nesbit's creative identity and the themes she incorporated in her writings. She harnessed her own experiences of loss and uncertainty to weave narratives that underscored the significance of familial ties and interpersonal relationships. Absent or missing parents are a recurring motif in her stories, mirroring the trauma Nesbit herself and her characters underwent.

Another narrative that reflects Nesbit's own childhood experiences and the profound impact they had on her storytelling is *The Railway Children*. The novel tells the story of a family who lives in a comfortable home in London, including three children: Roberta (Bobbie), Peter, and Phyllis. Their lives take an unexpected turn when their father, who works for the Foreign Office, is falsely accused of spying and sent to prison. Their mother, left to raise the children alone, moves the family to a smaller house near a railway in Yorkshire to save money. The children adapt to their new circumstances, turning the nearby railway into a source of adventure. Throughout the story, they encounter and befriend a number of people who come in and out of their lives because of the railway. This includes an old gentleman who rides the 9:15 train they wave at every morning, who turns out to be a very influential individual. The old gentleman helps them in a variety of ways, including aiding a Russian writer, Mr. Szczepansky, to find his family and supporting their mother who is struggling to make ends meet by buying her stories for publication. In the book's dramatic peak, the old gentleman assists in exonerating their father. As their father is at last freed from prison and makes his way back home, the family experiences a jubilant reunion at the railway station. Bobbie delivers the most well-known line of the novel in her excitement, "Oh! my Daddy, my Daddy!" (p. 180).

Nesbit's personal life was marked by several instances of loss and grief; she lost her father when she was young and her husband had relationships with other women, one of whom bore him a child whom Nesbit raised as her own. In *The Railway Children*, the father is unjustly accused and imprisoned, causing him to be absent from his children's lives. This significant loss and the children's subsequent adjustments and reunions may mirror Nesbit's own experiences of loss and adaptation. Nesbit's characters are forced to rely on each other and work together to solve problems after they are separated from their father. This theme of collaboration and the importance of family may have reflected Nesbit's own desire for stability

and security in the face of loss and upheaval. Edith Nesbit's stories can be seen as a form of reparative phantasy, as they seek to resolve the anxieties and emotional turmoil she experienced during her childhood. Nesbit's acute anxiety, particularly during the often-absent periods of her parents, is reflected in her stories through repeated experiences of loss and recovery. In many of her stories, the theme of missing or absent parents is explored, with the characters often working to recover or reunite with their loved ones. This focus on reunification can be seen as a way for Nesbit to address her own feelings of loss and separation from her parents, and to provide a sense of closure and resolution to these experiences. Additionally, Nesbit's boarding school years were particularly challenging, as her mother was often absent for long periods of time. These absences were felt as a form of death by Nesbit, adding to her already intense anxiety. However, through her stories, Nesbit was able to create a world where reunification and recovery were possible, offering a form of comfort and reassurance. Nesbit's stories can be seen as a way for her to process and heal from the emotional challenges she faced during her childhood, providing a sense of hope and resolution in the face of loss and anxiety.

Kleinian theory places great emphasis on the child's early experience of the mother. The mother in *The Railway Children* is depicted as a nurturing figure who holds the family together despite challenging circumstances. This could reflect Nesbit's own yearning for a protective figure, given that her mother was often absent due to work obligations and the illness of her sister following the death of her father. To define the importance of a mother figure as a source of comfort and solace, particularly during times of distress. Nesbit writes in *The Railway Children*:

It seems so easy and natural to run to Mother when one is in trouble. Bobbie understood a little how people do not leave off running to their mothers when they are in trouble even when they are grown up, and she thought she knew a little what it must be to be sad, and have no mother to run to any more. (p. 28)

This passage underscores that no matter how old one gets, the impulse to turn to one's mother in times of hardship or distress remains strong. Drawing a parallel with Nesbit's own life, her mother was compelled to assume the responsibilities of the household and become the primary earner following the demise of Nesbit's father, a situation mirroring that of the mother in "The Railway Children". Despite formidable hardships, the mother in the novel remains a constant source of comfort and stability for her children. This nurturing presence contrasts sharply with Nesbit's own childhood experiences, marked by the absence of her mother. Bobbie's reflections in the novel, particularly about the soothing and reassuring role a mother plays during tough times, may mirror Nesbit's personal yearning for maternal comfort during her formative years. Frequent physical absences of her mother could have intensified this desire, highlighting the significance and impact of a mother's presence during challenging periods. Further, Bobbie's empathy and understanding towards those who are "sad and have no mother to run to anymore" (p. 28) may resonate with Nesbit's personal sentiments and experiences. It showcases a profound understanding of the deep sense of loss and longing that can arise in the absence of a comforting maternal figure. Consequently, even though Nesbit's mother was frequently absent due to her professional commitments, the intrinsic need for maternal comfort and an empathetic comprehension of the pain associated with its absence are clearly visible in Nesbit's writings. These elements likely echo her own experiences and emotional landscape.

Edith Nesbit's adventurous spirit was reflected in both her personal life and her writing. Nesbit's childhood experiences, including running away to Germany as a child and walking barefoot from Whitstable to Canterbury, were a testament to her sense of adventure and love for exploration. Many of the adventures in Nesbit's stories, such as *The Story of the Treasure Seekers* and *The Wouldbegoods*

were inspired by a perfect summer that Nesbit spent with her family in La Haye in France. Both novels, written by Edith Nesbit, are part of the Bastable Children series and feature the six Bastable siblings - Dora, Oswald, Dicky, Alice, Noel, and Horace Octavius. These books follow the siblings' various adventures and their interactions with a cast of other characters. *The Treasure Seekers* is the first book in the series, and *The Wouldbegoods* is the direct sequel. According to story, after a long period of separation, the family was reunited in a rustic farmhouse in Brittany, where they enjoyed the freedom and stability they craved. Nesbit's own experiences at La Haye were reflected in her stories, particularly in the adventures of the Bastable children of *The Story of the Treasure Seekers*. *The Treasure Seekers* is an important novel in the realm of children's literature due to its child-perspective narration, revolves around the spirited Bastable children. Oswald Bastable, the eldest and the book's primary narrator, stands at the forefront of their adventurous endeavours. He is accompanied by his siblings including Dora Bastable, the oldest and responsible daughter among the family. The siblings' distinct personalities add a charming dynamic to the story, leaving readers engrossed in their journey. Like Nesbit and her brothers in La Haye, the characters in *The Treasure Seekers* played shipwrecked mariners on the roof of the hen house and followed a stream to its source. Alice Bastable describes how they follow a stream to its source, just as Edith and her brothers Alfred and Harry had:

I cannot tell you about all the windings of the stream; it went through fields and woods and meadows, and at last the banks got steeper and higher, and the trees overhead darkly arched their mysterious branches, and we felt like the princes in a fairy tale who go out to seek their fortunes. (p. 51)

Through these shared experiences, Nesbit was able to capture the joy and wonder of childhood exploration and the importance of family. For Nesbit, the weeks spent at La Haye were a key period of stability and happiness in an otherwise turbulent childhood. "The happy memories of that golden time crowd thickly upon me," she wrote in her *My School Days* (53). These experiences helped to shape her adventurous spirit and inspire her writing, which continues to captivate readers of all ages today.

It is possible to interpret Edith Nesbit's adventure stories as a form of reparation for the continual moving and instability she experienced in her life, as described by Klein's theory. According to Klein's reparation theory, individuals have an innate need to repair and make up for losses they have experienced. These losses can be related to both internal and external objects, such as loved ones, parts of the self, or a sense of stability and security. Reparation involves the process of acknowledging and mourning these losses, and seeking to compensate for them through creative, constructive, or altruistic activities. In *The Treasure Seekers* and *The Wouldbegoods*, the concept of recuperation becomes increasingly apparent as a core theme. Recuperation, or the process of regaining health, control or an acceptable condition, manifests in the stories as a recurring motif that parallels Nesbit's own life experiences. In *The Treasure Seekers*, the Bastable children attempt to recuperate their family's lost fortune and, symbolically, the stability and security they once enjoyed. Oswald stresses their efforts to mend their condition by suggesting, "We need to hunt for treasure; that's the usual method we use when trying to sort out our family's financial issues" (p. 129). In the novel, the siblings come up with various schemes to restore their family's lost wealth. Each of these instances is an attempt at recuperation. The children's adventures in seeking treasure, while ostensibly about restoring their family's financial standing, reflect their yearning to regain a sense of normalcy and the comforts of their previous life. Similarly, in *The Wouldbegoods*, the children embark on a quest for redemption to counterbalance their previous misdemeanours, a journey that serves as their own form of moral and behavioural recuperation. After the misadventures of the previous book, the children decide to form a society called "Wouldbegoods", intending to do good deeds to improve their reputation. In the story, Alice Bastable shares, "we deeply reflected on our wrongdoings, determined to rectify ourselves and become better. We

brought Daisy into our discussions, and she contributed an idea. Consequently, we are intent on creating a society aimed at fostering our personal growth and goodness" (p. 35). This again is an example of recuperation. They aim to reform their reputation, thereby restoring the faith of their elders and peers in their capacity for goodness. Both these narratives demonstrate how the act of recuperation transcends the physical and financial, seeping into the emotional and moral realms. This mirrors Nesbit's own life experiences, where she often found herself in situations requiring her to regain or restore something she had lost. Her exploration of these themes in her writing suggests a personal understanding of the trials, tribulations, and triumphs that can come with the process of recuperation.

Edith Nesbit childhood was marked by significant losses and instability, including the death of her father, the illness of her sister, and frequent moves. These experiences likely left her with a sense of emotional insecurity and a need for stability and continuity in her life. Through her writing, Nesbit was able to create a world where reunification and recovery were possible. The adventures and explorations depicted in her stories may have represented a form of compensation for the lack of stability she experienced in her own life. By crafting stories that emphasized the importance of family, friendship, and collaboration, Nesbit was able to create a sense of continuity and order that may have been lacking in her own experiences. Moreover, through her writing, Nesbit was also able to acknowledge and mourn her losses, as seen in the theme of missing or absent parents that recurs throughout her stories. This process of mourning and reparation can be seen as a way for Nesbit to work through her own emotional struggles and find a sense of meaning and purpose in her life.

## Conclusion

Edith Nesbit, a celebrated author, and poet, holds a prominent position in the realm of children's literature. Her timeless works, encompassing novels, poetry, and short stories, captivate readers across generations with their engaging narratives and relatable themes. Nesbit's writing is distinguished by her vivid imagination, incorporation of fantastical elements, and exploration of themes surrounding family, adventure, and friendship in children's literature.

Despite the enchanting nature of her work, Nesbit's creative identity was moulded by her own harrowing childhood experiences, which left an indelible mark on her emotional wellbeing. These traumatic events not only shaped Nesbit as a person, but also influenced her approach to writing, imbuing her stories with depth and an underlying understanding of the emotional complexities faced by children. As a result, her unique perspective on childhood adversity adds a layer of authenticity and resonance to her contributions to children's literature.

As a child, Nesbit faced many challenges that left her feeling lost and vulnerable. Her childhood was marked by tragic loss and displacement, including the death of her father and the illness of her sister. Moreover, Nesbit's mother was unable to establish a secure attachment with her, leading to a sense of deprivation and insecurity in her life. Additionally, her older brothers subjected her to bullying and other forms of mistreatment, further contributing to her feelings of weakness and vulnerability. Despite the adversity she faced, Nesbit turned to the world of fantasy and imagination to cope with her pain. Through her creative pursuits, she was able to nurture a secondary world that provided her with a sense of safety and control. This world became a source of strength for her, helping her to feel complete and empowered.



Nesbit's ability to channel her experiences into her creative work is a testament to the power of art as a means of self-expression and healing. Her writing can be seen as a form of reparative phantasy, seeking to resolve the anxieties and emotional turmoil she experienced during her childhood. Nesbit's acute anxiety, particularly during the often-absent periods of her parents, is reflected in her stories through repeated experiences of loss and recovery. In many of her stories, the theme of missing or absent parents is explored, with the characters often working to recover or reunite with their loved ones. This focus on reunification can be seen as a way for Nesbit to address her own feelings of loss and separation from her parents, and to provide a sense of closure and resolution to these experiences.

Moreover, Nesbit's stories demonstrate the importance of family, friendship, and collaboration. Her characters often work together to solve problems, highlighting the value of cooperation and teamwork. Nesbit's adventurous spirit, love for exploration, and need for stability and continuity are reflected in her stories, offering readers a sense of joy, wonder, and hope. Through her writing, Nesbit was able to create a world where reunification and recovery were possible, providing a form of comfort and reassurance.

Nesbit's use of themes of magic and fantasy in her stories, such as in *The Enchanted Castle*, may be interpreted as reflecting her paranoid-schizoid phase. In the paranoid-schizoid position, which typically occurs in infancy, the child experiences the world in a fragmented and chaotic manner and may use primitive defence mechanisms, such as splitting and projective identification, to cope with intense feelings of fear and aggression. In *The Enchanted Castle*, Nesbit creates an atmosphere characterized by anxiety and terror as the three children, Gerald, Cathy, and Jimmy, discover an enchanted castle inhabited by a cursed princess and statues that come to life at night. The magical, threatening world is perceived as persecutory, and the princess becomes the focus of attack and hostile projections. The story may represent Nesbit's own sense of split as she experienced exile from her mother's warm holding at an early age, and later from her nursery home in Kensington, leading to a life in Brighton. In her internal world, she may have felt split between a rich and wondrous ideal world, represented by the castle, and a depleted part of herself, represented by the house in Brighton, devoid of feeling and sensation.

In her writing, Nesbit emphasizes the importance of imagination, curiosity, and adventure, encouraging her young readers to explore the world around them and use their creativity to solve problems. Her stories often feature child protagonists who are resourceful, independent, and curious, reflecting Nesbit's own adventurous spirit and desire to empower young readers. However, her stories also deal with more complex themes, such as loss, separation, and the struggle to find one's place in the world. Through her characters' experiences, Nesbit offers young readers a way to explore and process their own emotions and challenges, fostering empathy, resilience, and a sense of possibility.

Despite the challenges she faced in her personal life, Nesbit's writing legacy continues to inspire generations of readers and writers. Her imaginative and adventurous stories, infused with themes of empathy, resilience, and social justice, offer a powerful model for creative expression and personal growth. As Nesbit herself once wrote, "There is no happiness like that of being loved by your fellow creatures and feeling that your presence is an addition to their comfort" (Nesbit, 1913, s. 23). In her own life and writing, Nesbit embodied this spirit of compassion, creativity, and connection, leaving a lasting legacy of literary and personal inspiration.

### References

- Aiken, J. (1996). *Celebration of Edith Nesbit*. London: The Edith Nesbit Society.
- Fitzsimons, E. (2019). *The Life and Loves of E. Nesbit. The Art of Books*.
- Freud, S. (1985). *The Complete Letters of Sigmund Freud to Wilhelm Fliess 1887-1904* (J. Masson, Trans.; J. Masson, Ed.). Harvard University Press.
- Freud, S. (1959). *Creative Writers and Daydreaming*. In J. Strachey (Ed. & Trans.), *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* (pp. 141-153). Hogarth Press.
- Grotstein, J. (1995). *Object Relations Theory*. In E. Neressian & F. Koopff (Eds.), *Textbook of Psychoanalysis* (pp. 89-126). American Psychiatric Press.
- Illustrated London News. (1862, April 5).
- Kavaler-Adler, S. (2014). *The Klein-Winnicott dialectic: Transformative new metapsychology and interactive clinical theory*. Karnack.
- Klein, M. (2004). *Infantile anxiety-situations reflected in a work of art and in the creative impulse*. In S. Gosso (Ed.), *Psychoanalysis and art: Kleinian perspectives* (pp. 33-41). Karnac Books.
- Klein, M. (1988). *Notes on Some Schizoid Mechanisms*. In *Envy and Gratitude and Other Works 1946-1963*. Virago.
- Klein, M. (1932). *On Observing the Behaviours of Young Infants*. In *Developments in Psychoanalysis*. Hogarth.
- Laplanche, J., & Pontalis, B. (2003). *Fantasy and Origins of Sexuality*. In R. Steiner (Ed.), *Unconscious Phantasy* (pp. 103-107). Karnac Books.
- McDonald, G. (1984). *The Fantastic Imagination*. In R. H. Boyer & K. J. Zahorski (Eds.), *Fantasists on Fantasy*. Avon.
- Nesbit, E. (2017). *My School Days*. Dodo Press.
- Nesbit, E. (1913). *Wings and the Child*. Hodder and Stoughton.
- Nesbit, E. (1905). *The Railway Children*. Macmillan Company.
- Nesbit, E. (1907). *The Enchanted Castle*. T. Fisher Unwin.
- Nesbit, E. (1899). *The Story of the Treasure Seekers*. T. Fisher Unwin.
- Nesbit, E. (1901). *The Wouldbegoods*. Harper and Brothers.
- Philips, A., & Stonebridge, L. (Eds.). (1998). *Reading Melanie Klein* (p. 220). Routledge.
- Segal, H. (1990). *The Work of Hanna Segal: A Kleinian Approach to Clinical Practice*. Jason Aronson Inc.
- Segal, H. (2002). *Introduction to the Works of Hanna Segal*. Hogarth.
- Tolkien, J.R.R. (1966). *The Tolkien Reader*. Ballantine Books.
- Trosman, H. (1990). *Transformation of Unconscious Fantasies in Art*. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 38, 47-60.

## 70. Emergency remote teaching: EFL instructors' satisfaction with teaching online

Eda TAYŞI<sup>1</sup>

Nuray ALAGÖZLÜ<sup>2</sup>

**APA:** Tayşı, E. & Alagözlü, N. (2023). Emergency remote teaching: EFL instructors' satisfaction with teaching online. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 1199-1216. DOI: 10.29000/rumelide.1317426.

### Abstract

The purpose of this study was to investigate English language instructors' satisfaction with teaching online in an emergency remote teaching context. A mixed-method approach was used for data collection in which both quantitative and qualitative methods were used. While the quantitative data of this study were collected through the Online Faculty Satisfaction Survey (OFSS) with the participation of 205 instructors, semi-structured interviews were conducted with 16 instructors to collect qualitative data. The quantitative data were analysed through descriptive statistics. The qualitative data from semi-structured interviews were analysed through content analysis. The findings indicated that the instructors were not satisfied with teaching online. Although the convenience and flexibility of online education created a sense of satisfaction among the instructors, students' low levels of motivation, participation and attendance in online classes, the lack of face-to-face contact and interaction with the students, and students' lack of technological equipment and internet connection problems were the most significant causes of the instructors' dissatisfaction with online teaching.

**Keywords:** Satisfaction with teaching online, emergency remote teaching, online distance education, online language learning

## İngilizce öğretim görevlilerinin çevrimici öğretimden memnuniyetlerinin acil durum uzaktan öğretili bağlamında incelenmesi

### Öz

Bu çalışma, İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretim görevlilerinin çevrimici öğretimden memnuniyet düzeylerini acil durum uzaktan öğretili bağlamında araştırmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın katılımcılarını, Türkiye'de 12 farklı üniversitede görev yapan İngilizce öğretim görevlileri olmuştur. Veri toplamak için hem nicel hem de nitel yöntemlerin kullanıldığı karma yöntem yaklaşımı uygulanmıştır. Nicel veri, 205 öğretim görevlisine uygulanan Çevrimici Fakülte Memnuniyet Ölçeği ile toplanırken, nitel veri 16 öğretim görevlisiyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Nicel veri betimsel istatistikler, nitel veri ise içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular, öğretim görevlilerinin çevrimici öğretimden memnun olmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Çevrimici öğretimin sağladığı esneklik katılımcılarda memnuniyet hissi yaratsa da, öğrencilerin çevrimici derslerde motivasyon, katılım ve devam

<sup>1</sup> Öğr. Gör., Munzur Üniversitesi, Tunceli Meslek Yüksekokulu, Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik (Tunceli, Türkiye), edsoylemez@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1670-3977 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 07.04.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1317426]

<sup>2</sup> Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi İngiliz Dili Eğitimi (Ankara, Türkiye), nurayalagozlu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9868-4399

düzeylelerinin düşük olması, öğrencilerle yüz yüze temas ve etkileşimin olmaması ve öğrencilerin teknolojik donanım eksikliği ve internet bağlantısı sorunları, katılımcıların çevrimiçi öğretimden memnuniyetsizliklerinin en önemli nedenleri olarak saptanmıştır.

**Anahatar kelimeler:** Çevrimiçi öğretimden memnuniyet, acil durum uzaktan öğretimi, çevrimiçi uzaktan öğretim, çevrimiçi dil öğrenimi

## 1. Introduction

Online learning and teaching opportunities, which have already been developing in recent years, have been widely used in all areas of education all over the world since the outbreak of the Covid-19 pandemic in Spring 2020. Protocols were made to shut down buildings including schools, universities, and other educational institutions with a view to preventing the spread of the virus (Bozkurt & Sharma, 2020). As a result, educational institutions had to switch to an online mode of instructional delivery.

This sudden shift from face-to-face education to online learning environments out of necessity, which is called emergency remote teaching (ERT), brought about certain challenges for both educators and students. As this migration process of universities to online mode of delivery was the result of a crisis, most institutions could not employ effective online education theories and models, which might account for some of the difficulties students and educators encountered through the ERT process (Adodeyin & Soykan, 2020).

Although many educational institutions returned to face-to-face education practices after the Covid-19 pandemic was brought under control, the decision to reintroduce remote teaching in Turkish universities after the devastating earthquakes in Turkey in February 2023 has shown that online education is still a viable option that can be applied in emergency situations. However, the overwhelmingly negative public reaction to this decision has brought about the necessity of analysing experiences of and opinions on online instruction processes.

Previous studies provide sufficient evidence of foreign language teachers' experiences and perspectives on well-planned and well-designed distance online teaching practices. However, there is a scarcity of studies conducted in the quickly planned or even unplanned and obligatory ERT situations. Therefore, this study aims to investigate online teaching satisfaction among Turkish instructors teaching English as a foreign language (EFL) in an emergency remote teaching context. Given that language teaching requires a great deal of interaction with students, foreign language teachers unavoidably found it more difficult to sustain their remote teaching practices than teachers from other fields. The following research question is addressed in this study: How satisfied are the instructors with teaching online overall and regarding student-related, instructor-related, and institution-related factors?

This study makes several original contributions to the literature. First, this study provides an opportunity to gain an in-depth understanding of the multiple factors that affect language instructors' satisfaction with online teaching. Understanding instructors' satisfaction with working in a very unfamiliar environment and the factors affecting this will undoubtedly have a considerable impact on improving online teaching processes. An examination of the ERT process from the language teacher's point of view, in order to identify and compensate for the problems, will be a valuable insight into future online teaching practices, especially in Turkey. This is because each year, an increasing number of

universities worldwide start offering online programmes. Therefore, it is an undeniable fact that online education will continue, albeit partially, even after the pandemic crisis is over.

## 2. Emergency Remote Teaching (ERT)

As stated earlier, educational institutions switched to online instruction mode in the spring semester of 2020. However, what they actually provided was not online teaching, but emergency remote teaching (Schlesselman, 2020). Although ERT benefits from the opportunities of online education, it is crucial to understand the key distinctions between these two terms.

Firstly, it is known that online education programmes are developed through a process of careful designing and planning. However, ERT “is a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances” (Hodges et al. 2020, p.7). In ERT, face-to-face instruction is still the favoured method and digital technologies are used as back-ups or stopgaps to compensate for its lack (Schwartzman, 2020). As opposed to that, quality online education does more than just covering the course content and it aims to engage students with the content through realistic practice, real-world contexts and feedback; to foster collaboration between learners, and to create a sense of community between students and with teachers (Schlesselman, 2020). Therefore, one might infer that ERT is only used to compensate for the lack of face-to-face instruction and that it is beyond the purpose of ERT to design and develop a carefully planned online curriculum from scratch.

The second significant difference between ERT and online education is related to how students are involved in the educational process. According to Bozkurt and Sharma (2020), ERT is an obligation for students whereas online education provides them with a flexible option. In other words, students who are enrolled into an online education programme are free to take the courses they are interested in without time and place constraints. On the contrary, ERT students are usually subject to more fixed class schedules with predetermined compulsory courses and exams to take (Schlesselman, 2020).

According to Murphy (2020), despite being an appropriate solution to maintain education in times of crisis, removing face-to-face education from the realm of normal discourse would definitely bring about a cost. Much of the literature on ERT focuses on the challenges stemming from this imperative shift to online environments.

### 2.1 Previous Studies on Emergency Remote Teaching

Studies investigating learners’ ERT experiences have found that unreliable internet connection, lack of necessary electronic devices, work overload, lack of interaction with peers and instructors, vague and unstructured learning contexts, and negative feelings such as stress, despair, and anxiety have been the most reported challenges students had to cope with through the ERT (Ferri et al.,2020; Sharma et al.,2020; Stewart & Lowenthal, 2021; Rotas & Cahapay, 2020; Tumen Akyildiz, 2020a). Another study conducted with Chinese students (N=3430) and teachers (N=311) revealed that tools used for online classes, teachers’ digital skills, students’ satisfaction of teachers and their own learning, and teachers’ satisfaction with their own teaching effectiveness were the factors that contributed to the effectiveness of ERT (He & Xiao, 2020). It was also found that the advantages of online classes as described by teachers were no time-space restrictions, sharing resources, playing back courses, strengthening a new way of interaction, no class size limitation, and the possibility of reusing class materials (He & Xiao, 2020).

A number of studies yielded that teachers and faculty members tended to perceive ERT practices quite negatively due to such reasons as lack of digital skills, unstable and poor internet connection, cost, work overload, lack of devices, and insufficient data plans and infrastructure (Trust & Whalen, 2020; Pete & Soko, 2021; Liyanagunawardena & Williams, 2021). A small-scale qualitative study conducted by Durak and Cankaya (2020) in Turkey with 18 faculty members showed that using an appropriate online platform which enabled instructors to give live lectures, to use several tools, to interact with students increased their satisfaction with teaching online.

It is possible to infer that the studies conducted with language teachers and students did not reveal different results from the studies mentioned above. Talidong (2020) found out that although Philippine teachers of English language working in an ERT context believed in the benefits of online teaching for students, they still encountered problems regarding ERT such as internet connection, technical problems, overloading of conferencing tools, and passive learners. Another qualitative study investigating the challenges language instructors (N=19) face while teaching their emergency remote classes revealed that in low-tech Arabic countries like Yemen and Libya, the education process has almost stopped due to the lack of technical infrastructure. However, in high-tech Arabic countries ERT is applied despite some problems such as students' and teachers' digital illiteracy, lack of resources, and assessment issues (Hazaea et al., 2021).

A study into Vietnamese vocational English teachers' (N=45) attitudes to online teaching during Covid-19 pandemic showed that although the teachers' attitudes to online teaching were usually positive, they still had to face a number of challenges, including their digital skills and online classroom management skills, heavy workload, and students' technology competence and technical support (Tue & Hanh, 2021). The findings of another study conducted in Vietnam shed light on some significant points regarding the remote teaching practices of tertiary level English teachers (Linh et al., 2021). It was reported that Gmail and Google classroom were the most preferred platforms to make announcements to their online students, while Zoom and Google Meet were used more frequently than other tools to deliver live online lessons. The popularity of these tools among the participants might stem from their functionality and practicality as well as teachers' level of digital skills and the appropriateness of the lesson contents (Linh et al., 2021).

Turegun Coban and Kuyumcu Vardar's study (2021), which aimed to examine Turkish EFL student teachers' and their instructors' perspectives into emergency remote education showed that the participants had both positive and negative opinions about the process. While the problems encountered were mainly due to technical problems, applied courses, low motivation and participation of the students, heavy workload, lack of social interaction, and assessment and evaluation, the positive aspects of remote teaching were reported as sharing a wide range of resources, flexibility in time and space, affordability, comfort, and the opportunity to review the recorded online classes (Turegun Coban & Kuyumcu Vardar, 2021). In a similar vein, Tumen Akyildiz's (2020b) qualitative study found that Turkish EFL teachers (N=6) needed more training in using technology for teaching English remotely and in how to adapt communicative and interactional language teaching methods to remote education.

In terms of language students' perspectives into ERT, one study conducted with 101 Chinese university students using a mixed-method approach showed that online English learning was mainly driven by extrinsic motivation, which is not different from face-to-face learning. In addition, the findings indicated that ERT provided students with more opportunities for interaction with peers and instructors, whereas collaboration among students was limited (Huang & Yang, 2021). Regarding students' preferences of

digital platforms during ERT, Amin and Sundari (2020) found out that while students preferred to use Cisco WebEX, a video conferencing platform, for its authenticity and meaning focus, WhatsApp was mainly preferred due to its learner fit, positive impact, and practicality. The findings of another qualitative study conducted with Turkish secondary level EFL students (N=30) in Turkey revealed that although the students thought online language learning has several advantages, they still preferred a face-to-face mode of delivery for their language studies due to technical, economical, and individual problems (Tumen Akyildiz et al., 2021). It was also reported by the participants that their teachers emphasized the two receptive skills, reading and listening rather than the productive skills speaking and writing (Tumen Akyildiz et al.,2021).

### 3. Methodology

This section presents the details about research design, participants and setting, data collection instruments and methods, and the procedure of data analysis.

#### 3.1 Research Design

As stated earlier, the purpose of this study was to explore Turkish EFL instructors' satisfaction with teaching online in an emergency remote teaching context. Considering the purpose of this study, a mixed-methods approach, which combine quantitative and qualitative methods, was used. Although considered systematic, rigorous, focused, and controlled with data that is reliable and generalizable to a larger population, quantitative research falls short of capturing the subjective variability within individuals (Dornyei, 2007). On the other hand, qualitative research procedures can help understand complex phenomena by answering the question "why" through an in-depth examination of the experiences of a small sample of participants (Dornyei, 2007). Therefore, using a mixed-methods research design fits the purpose of this study as it aims to reveal not only participants' satisfaction with teaching online, but also to provide an in-depth understanding of the factors that affect language instructors' satisfaction with online teaching.

Quantitative data collected through the online faculty satisfaction survey (OFSS) (Bolliger & Wasilik, 2009) provided a general of picture of how satisfied the instructors were with teaching online. On the other hand, the qualitative data obtained through semi-structured interviews helped identify the reasons they attributed to their satisfaction or dissatisfaction. Therefore, one might conclude that using a mixed-methods research design contributes to the reliability and the validity of the findings as it enables the researcher to "get richer, fuller data and/or to help confirm the results of the research" (Wilson, 2014, p.74).

#### 3.2. Participants

205 EFL instructors from 12 state universities in Turkey participated in the quantitative part of this study. The participants were determined based on convenience. Participants in a convenience sample are determined based on certain criteria "such as geographical proximity, availability at a certain time, easy accessibility, or the willingness to volunteer" (Dornyei, 2007, p.99). Although geographical proximity did not pose a problem in terms of accessibility of the respondents as the questionnaires were sent electronically, voluntariness was a significant determinant of the participants of this study.

While female participants constitute 64% of the sample, this percentage was 36% with male participants. The average age of the survey participants was 38,8. While 26,4 % of the survey participants held a BA

degree, 18,1% of them had a PhD degree. Just over half of the participants (55,6 %, N=96) had an MA degree. At the time they responded to the surveys, the instructors had an average of 20 months of online teaching experience while their face-to-face teaching experience was an average of 15 years.

For the qualitative phase of this study, semi-structured interviews were conducted with 16 (Male=6, Female=10) instructors. Like the quantitative phase, participants for the interviews were determined by convenience sampling method. The instructors interviewed were selected from among the survey respondents who volunteered to take part in the interviews. The ages of the interviewees ranged between 29 and 48. They had an average of 20 months of online teaching experience, while the average of their face-to-face teaching experience was 10 years. Most of the participants (N=11) had an MA degree. While three of them held a BA degree, only two of them had a PhD degree.

### 3.3 Data Collection

This study, which aims to explore Turkish EFL instructors' satisfaction with teaching online, employs a mixed method approach in which both qualitative and quantitative methods of data collection were used. While quantitative data were collected through online faculty satisfaction survey (OFSS) developed by Bolliger and Wasilik (2009), qualitative data were gathered through semi-structured interviews with volunteer participants.

First, the survey was sent to the administrations of participating universities for approval. After the university administrations approved the implementation of the questionnaires, they distributed the questionnaires electronically, via the electronic document management system or by email, to the instructors of English at their institutions.

In the last part of the online form containing the survey items, the participants were asked to indicate whether they would like to participate in the interviews for the qualitative phase of the study. Participants who volunteered to be interviewed were asked to write their contact information in the relevant place and they were free to provide any contact information they preferred (email or telephone). The interview participants were contacted by the researcher through their contact information and the interviews were conducted at predetermined dates and times via videoconferencing and recorded with the approval of the participants. The interviews took 40-45 minutes on average.

### 3.4 Instruments

As stated earlier, the online faculty satisfaction survey (OFSS) developed and validated by Bolliger and Wasilik (2009) was used to measure how satisfied EFL instructors in this study were with teaching online. Bolliger and Wasilik (2009) created an item pool by reviewing the relevant literature at the beginning of the scale development process. The initial items were analysed by a content expert and a psychometrician. As a result, several changes were made. The survey was administered to 102 instructors who taught online at a small research university in the United States. The results of a confirmatory factor analysis conducted by Bolliger and Wasilik (2009) indicated a three-factor structure with a total of 28 items: student-related (15 items), instructor-related (7 items), and institution-related (4 items) factors. The OFSS survey has two items (item 9 and item 18) which measure general satisfaction with teaching online.

In this study, the participants responded to the questionnaire items on a four-point Likert scale with four intervals from 1 to 4. As they read the items, they had to indicate how much they agreed with each



statement on a scale ranging from 1 (strongly disagree) to 4 (strongly agree). In this study, Cronbach's Alpha coefficients for the total scale (.87) and for the student-related factors (.85) were found to be high. However, institution-related (.59) and instructor-related factors (.58) had a moderate level of internal consistency. According to Bolliger and Wasilik (2009), this might be due to the interplay between some of the instructor-related and institution-related issues as well as the lower number of questions on these two dimensions compared to the student dimension.

In this study, semi-structured interviews consisting of 5 questions were used to collect qualitative data from volunteer participants. The validity of the interview questions was established through expert opinion. Two faculty members in the field of language education, one of whom has research on emergency remote teaching, revised the questions. They concluded that the interview questions had content validity and made some minor suggestions on the wording of some questions. In order to ensure the reliability of the interview data, two researchers coded the interview data. The results acquired separately by the two researchers showed a high degree of agreement, which may be used as evidence for the reliability of the interviews.

### 3.5 Data Analysis

In this study, while the quantitative data collected through the OFSS were analysed by using SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 24.0 programme, the qualitative data from semi-structured interviews were analysed through content analysis. Descriptive statistics (M and SD) supported with content analysis of the interviews were used to find out how satisfied the instructors were with teaching online regarding instructor-related, student-related, and institution-related factors.

Content analysis refers to analysing contents of the qualitative data from interviews to identify the main themes that stand out from participants' responses (Kumar,2011) According to him, there are four main steps of the qualitative content analysis process: identifying the main themes, assigning codes to the main themes, classifying responses under main themes, and integrating themes and responses into the text of report (Kumar, 2011). Prior to content analysis, the interviews were transcribed by the researcher. After the transcription process was completed, this four-stepped content analysis method was followed by the two researchers who analysed the interview data in this study. The themes that emerged from the content analysis were reported in the findings section along with example responses.

## 4. Findings

Quantitative data collected by the OFSS were analysed using descriptive statistics (M, SD) to explore how satisfied the instructors were with teaching online in general and in terms of student, instructor, and institution-related factors. As stated earlier in the methodology section, the participants responded to the questionnaire items on a four-point Likert scale with four intervals from 1 (strongly disagree) to 4 (strongly agree). The initial findings are displayed in Table 1 below:

**Table 1** Descriptive statistics for the instructors' satisfaction with teaching online

	M	SD	N
Overall	2.14	.41	205
Student-related	2.21	.47	205
Instructor-related	2.61	.51	205
Institution-related	2.44	.62	205

The mean values illustrated in Table 1 above clearly show that the instructors who took part in this study were not very satisfied with online teaching in general ( $M=2.14$ ,  $SD=.41$ ). The mean values of each participant's overall satisfaction teaching online ranged from 1.43 to 3.43. The findings obtained from the analysis of qualitative data supported this finding. Eight of the 16 interviewees stated that they were not much satisfied with teaching online. While four of the interviewees stated that they were satisfied with teaching online, the other four participants reported not being satisfied with teaching online at all.

When student-, instructor-, and institution related factors were analysed separately, it was found that the student-related items got the lowest mean value ( $M=2.21$ ,  $SD=.47$ ). In other words, student-related factors led to more dissatisfaction with online teaching among the instructors compared to institutional ( $M=2.44$ ,  $SD=.62$ ) and individual factors ( $M=.2.61$ ,  $SD=.51$ ). This finding was confirmed by the results obtained from a series of paired-samples t-test, which showed that the mean value of student-related factors was significantly higher from that of individual factors ( $p=.00$ ), but only slightly different from the mean value of institutional factors ( $p>.05$ ).

#### 4.1 Student-Related Factors

Table 2 below presents the results of the descriptive statistics for each student-related item.

**Table 2**

Descriptive statistics for student-related factors

Items	M	SD	N
Item1. The level of my interactions with students in the online course is higher than in a traditional face-to-face class.	1.63	.67	205
Item 2. The flexibility provided by the online environment is important to me.	3.13	.90	205
Item 3. My online students are actively involved in their learning.	2.30	.93	205
Item 7. I miss face-to-face contact with students when teaching online.*	1.47	.75	205
Item 10. My students are very active in communicating with me regarding online course matters	2.36	.95	205
Item 11. I appreciate that I can access my online course any time at my convenience.	3.22	.82	205
Item 12. My online students are more enthusiastic about their learning than their traditional counterparts.	1.63	.69	205
Item 16. I am satisfied with the use of communication tools in the online environment (e.g., chat rooms, threaded discussions, etc.).	2.91	.91	205
Item 17. I am able to provide better feedback to my online students on their performance in the course.	2.39	.93	205
Item 19. My online students are somewhat passive when it comes to contacting the instructor regarding course related matters.*	1.98	.90	205
Item 20. It is valuable to me that my students can access my online course from any place in the world.	3.58	.61	205
Item 21. The participation level of my students in the class discussions in the online setting is lower than in the traditional one.*	1.75	.94	205
Item 25. Not meeting my online students face-to-face prevents me from knowing them as well as my on-site students.*	1.72	.87	205
Item 27. Online teaching is gratifying because it provides me with an opportunity to reach students who otherwise would not be able to take courses.	2.71	.97	205
Item 28. It is more difficult for me to motivate my students in the online environment than in the traditional setting.*	1.86	.90	205

Overall: 2.21 .47 205

Note: \*Recoded scale item.

It is evident that, in a preset interval between 1 and 4, the reversed item 7 “I miss face-to-face contact with my students when teaching online” resulted in the lowest mean value ( $M=1.47$ ,  $SD=.75$ ). In a similar vein, it can be seen from Table 2 above that Item 1 “The level of my interactions with students in the online course is higher than in a traditional face-to-face class” ( $M=1.63$ ,  $SD=.67$ ) and Item 12 “My online students are more enthusiastic about their learning than their traditional counterparts” ( $M=1.63$ ,  $SD=.69$ ) had very low mean values.

The findings in Table 2 make it clear that item 20 “It is valuable to me that my students can access my online course from any place in the world” ( $M=3.58$ ,  $SD=.61$ ), item 11 “I appreciate that I can access my online course any time at my convenience” ( $M=3.22$ ,  $SD=.82$ ) and item 2 “The flexibility provided by the online environment is important to me” ( $M=3.13$ ,  $SD=.90$ ) resulted in much higher values than the other student-related factors. Therefore, it can be assumed that the convenience and flexibility provided by online education created a sense of satisfaction among the instructors participating in this study.

The qualitative data analysis revealed four main themes in terms of issues related to students. Table 3 below presents the student-related themes and the frequencies:

**Table 3** Student-Related Factors Affecting Satisfaction with Teaching Online

Factor	Themes	<i>f</i>
Student-Related	Lack of interaction	12
	Low motivation	9
	Low attendance to online classes	8
	Lack of technological equipment and internet connection problems	8

The results shown in Table 3 above indicated that the instructors ( $N=12$ ) were extremely dissatisfied with teaching online due to the lack of student-student and student-teacher interaction in online environments. Talking about this issue, some interviewees said the following:

*...And interaction... If some rules are not set in advance, interaction can be a problem. And interaction is a must for teaching English. If students do not switch on their cameras or switch off their microphones, interaction is definitely a problem. (Instructor 12)*

*I like being in the classroom. Our profession requires us to be eye to eye with the students. When I didn't see the students, I realised that I was repeating myself many times when I watched my lessons. Because I can't get a reaction. If I was in the classroom, they wouldn't need to talk. They don't want to talk here either. The need to constantly get approval made it very difficult for me in this respect. This is one of the difficulties, not being able to see the students and not getting a reaction. (Instructor 5)*

Another obvious concern for the instructors appeared to be that students weren't motivated for the online classes. For example, one interviewee said:

*In face-to-face education, you can motivate the students to attend the class and keep their attention. But in online education, unfortunately, students who are not interested in the lesson,*

*who want to break away from the lesson, can see online education as an opportunity. Because in the lessons we have done online so far, students are not obliged to turn on the camera and speak. It is enough for the student to appear online in many lessons. Therefore, it is difficult to ensure the student's motivation for the lesson in online education. (Instructor 6).*

Another interviewee put it as in the following:

*I think the biggest negative factor about students is that they are so unmotivated for online classes. It's easier to motivate them face-to-face. They see you in flesh and blood. You walk around the classroom; you can easily give feedback. You look into their eyes, and they are more motivated when they get your energy. What challenges me the most is definitely low motivation. Because the student does not want to participate in the lesson. (Instructor 16)*

The excerpts above make it clear that the instructors had difficulty in motivating students in the online environment, which may be due to a lack of face-to-face connection. Another significant reason for the teachers' dissatisfaction (N=8) was that students did not attend online classes as frequently as they did face-to-face classes.

More than half of those surveyed said attendance at online classes must be compulsory in order to ensure the quality and maintenance of online classes. Some examples are given below:

*As the attendance was not compulsory, many of them preferred not to attend. They thought they could learn on their own. They thought that they could somehow cover their deficits. Of course, it was impossible. But no matter how much we explained this, somehow they could not get involved. It was difficult for them to be involved in that learning process. (Instructor 7)*

*Attendance is not compulsory according to the current legislation. I believe this is an important problem. Having to read the assignments of people who did not attend at my lectures made me very upset and angry (Instructor 14).*

*You are prepared for a lesson with enthusiasm because you believe many students will come. But you end up with only 1-2 students. For example, you say, "Ali, you tell me", and you see and he is online, but he is not there. Yes, this bothered me a lot because attendance was not compulsory. He seems to be there, but he is not. (Instructor 10).*

Another important finding emerged from the interview data was that the lack of access to computers for most students and a steady internet connection hindered online education (N=8). One participant stated:

*However, there are many people who do not have access to computers, especially people living in rural areas. For example, I had a student, a sweet girl. She was constantly having connection problems because the place she lived in was a farm in a village. Even if students are hardworking, when there is a constant connection problem, they lose their motivation. And I wonder what she did in the exams, I mean, how did she solve the disconnection problem? (Instructor 14)*

Another interviewee commented:

*Many students do not have stable internet connection, they do not have tablets. They don't have computers. They try to follow the lesson from a small screen with a mobile phone. And of course, this is not very effective. (Instructor 5)*

Overall, these findings indicate that students' low levels of motivation, participation and attendance in online classes, the lack of face-to-face contact and interaction with the students, and the lack of the required electronical devices and internet connection problems were the most significant student-related causes of the instructors' dissatisfaction with online teaching.

#### 4.2 Instructor-related Factors

Using the data in Table 4 below, the instructor-related factors that cause satisfaction and dissatisfaction with online teaching can be explained:

**Table4** Descriptive statistics for instructor-related factors

Items	M	SD	N
Item 4. I incorporate fewer sources when teaching an online course as compared to traditional teaching. *	3.02	.89	205
Item 5. The technology I use for online teaching is reliable.	3.24	.93	205
Item 8. I do not have any problems controlling my students in the online environment.	2.58	1.05	205
Item 13. I have to be more creative in terms of the resources used for the online course. *	1.81	.82	205
Item 14. Online teaching is frustrating because of the technical problems. *	2.41	.99	205
Item 22. My students use a wider range of resources in the online setting than in the traditional one.	2.60	1.62	205
Item 23. Technical problems do not discourage me from teaching online.	2.64	1.07	205
<b>Overall:</b>	<b>2.61</b>	<b>.51</b>	<b>205</b>

Note: \*Recoded scale item.

It is apparent from Table 4 above that most of the participants believed that the technology they used for online teaching was reliable (M=3.24, SD=.93). Although they reported using fewer resources when teaching online in comparison to traditional teaching (M=3.02, SD=.89), they believed that they had to be more creative in using the resources available to them in the online environment (M=1.81, SD=.82). In addition to these, when the mean values of item 14 (M=2.41, SD=.99), and item 23 (M=2.64, SD=1.07) were examined, it can be inferred that technical problems moderately affected participants' satisfaction with online teaching.

The analysis of the interview data revealed four main themes in terms of instructor-related factors affecting satisfaction with teaching online:

**Table5** Instructor-Related Factors Affecting Satisfaction with Teaching Online

Factor	Themes	f
Instructor-related	Saving time	7
	The difficulty of working at home	4
	Improvement in teachers' digital skills	5
	Health problems caused by excessive computer use	2

Almost half of the interviewees stated that online teaching saved them more time compared to face-to-face teaching. Some excerpts are provided below:

*One convenience is not to get ready and go to school. It takes me an hour to get ready because...well, for example, when I go to school, I have to change my clothes and do my hair. But when teaching online, I can blow my eyes and start the lesson. I am not a person who sleeps for a very long time, but if I want to sleep more, it saves me some time. (Instructor 1)*

*What is good about online education is that it is time saving. In other words, in face-to-face education, transportation, going to the institutions where we will give lectures, coming home back, especially if the city you live in is a big city, these can be difficult. In other words, in Istanbul, you may need to spare about 3 hours before the lesson. You may need to leave your home and spend 2 and a half to 3 hours until you are ready at your destination. In online education, you can use this time to get prepared for the lesson. Therefore, I am only satisfied with this part because it saves me time. (Instructor 6)*

Another recurrent theme in the interviews was a sense among interviewees that teaching online led to improvement in their digital skills. The extracts below highlight this improvement:

*...I mean, I realised we didn't know how to use a computer, we didn't know how to use technology. We were at the basic level, that is, just turning on the computer, looking at something on the internet, Word, PowerPoint, maybe that's all. But for example, in this online education process, I found maybe 50 different applications that could be an alternative to Powerpoint. I thought that it could attract students' attention more with much more visuals, more colours, and more animation. I mean, the pandemic actually gave us this opportunity. (Instructor 9).*

*One good thing about teaching online is that it has improved our technological knowledge. We searched and found lots of different tools and applications so that the students will not fall behind. I feel I made a lot of effort for this. (Instructor 16)*

Some participants (N=4) mentioned the problems that working at home posed for them:

*I don't like doing courses from home. There has to be an educational environment for me. If you ask some teachers, for example, they may say they feel more comfortable at home, and that it motivates them much more. But for me, this is not the case. I must be in a school environment. (Instructor 6)*

*Since we are at home, we do not have dress as we did in face-to-face education. And that's why, it is difficult to get motivated for working. This is a negative factor for me (Instructor 3).*

Another minor theme mentioned by two of the interviewees is the health problems due to excessive computer use. The following two quotations address this issue:

*Too much exposure to screen light gives me a headache. Sometimes I have to skip some parts in the lesson because of my headache. It's mentally exhausting. (Instructor 1)*

*For example, sitting at a desk for long hours has a negative effect on my health. Therefore, my health problems have increased. That's why I don't like it. (Instructor 10).*

In sum, the fact that online education saves time, creates improvement in instructors' digital skills, and the reliability of the technologies used affect the satisfaction of the instructors positively, the difficulties of working at home, the necessity to be more creative when using resources in online courses led to a great deal of dissatisfaction with teaching online.

### 4.3 Institution-Related Factors

Table 6 below shows the descriptive data outlining the participants' satisfaction with teaching online in terms of institution-related factors:

**Table 6** Descriptive Statistics for Institution-related Factors

Items	M	SD	N
Item 6. I have a higher workload when teaching an online course as compared to the traditional one.*	2.31	1.12	205
Item 15. It takes me longer to prepare for an online course on a weekly basis than for a face-to face course. *	2.45	1.06	205
Item 24. I receive fair compensation for online teaching.	2.53	.95	205
Item 26. I am concerned about receiving lower course evaluations in the online course as compared to the traditional one. *	2.46	.93	205
Overall:	2.44	.62	205

Note: \*Recoded scale item.

The close mean values given in Table 6 above indicate that instructors are moderately satisfied with teaching online in terms of organisational factors. For example, the mean value for item 24 (M=2.53, SD=.95) suggests that the instructors believed they were paid fairly. Moreover, the opinions that the online workload is heavier than the traditional environment (M=2.31, SD=1.12) and that it takes more time to prepare for online courses (M=2.45, SD=1.06) were not widely adopted.

Three major themes emerged from the analysis of the qualitative data, which are listed in the following table:

**Table 7** Institution-related Factors Affecting Satisfaction with Teaching Online

Factor	Themes	f
Institution-Related	Support provided by institutions to instructors	9
	Using the right platforms for online classes	7
	Ensuring the security of online exams	4

More than half of the interviewees (N=9) stated that they were satisfied with the support provided by their institutions during the difficult and chaotic transition to emergency remote education. Some of the sample statements regarding the positive effect of working in a supportive organisation on satisfaction with teaching online are given below:

*Last year, the tutorials recorded by our coordinator got us used to online education very easily. The videos he recorded and the fact that he constantly helped us is a factor that*

*positively affects me about the institution. Because I didn't have as much difficulty as I expected. It was easy. I thought online teaching would be very hard, but it was not. As he has such a command of technology, he did not leave any question unanswered. (Instructor 16)*

*...they were always helpful and available. They responded to the urgent questions asked even at 10 o'clock at night, without saying whether it was working hours or not. And they did this without any complaints. In that respect, I think they managed the process well. (Instructor 7)*

*In general, I can say I am positive about my institution. Because the institution I worked for followed everything very closely. For example, while we were teaching, a technical team was always ready at that moment. When there is a problem during the lesson, you can immediately write a message and the technical team can step in and provide the connection again. In other words, there is a technical team ready to follow you and support you all the time. In that respect, the process was good. (Instructor 6).*

Another recurring theme in the interviews was the use of a suitable platform for online courses (N=5). The importance of finding and using the right platform for instructors can be understood from the following statements:

*The positive thing is that we've switched to Zoom this year. Last year we were using the school's own online system. We couldn't even hear the students there. They were writing to us on chat. This was something positive for me. (Instructor 5)*

*If more specialised systems such as Zoom, Skype or Blackboard are used, I think this can lead students to success. As student motivation is the same in the classroom and online, what really matters is to find and integrate the right technology. (Instructor 4)*

It is understood from the excerpts above that using online platforms whose effectiveness is widely recognised was a reason for satisfaction among the instructors. Failing to ensure the security of online exams was another reason for dissatisfaction for the instructors. The extracts given below address this issue:

*Since we conduct the exams online, the students can cheat and we have no way to prove that. I am sure that there have been many cases of cheating that we unfortunately could not intervene. (Instructor 14).*

*We need to think about and figure out how we can better control students during online exams. (Instructor 10).*

Taken together, it can be inferred that the instructors were moderately satisfied with institution-related factors, on which the support they received from their institution had a positive impact. In addition, there was a common belief that using the right online tools and platforms increased the effectiveness of online teaching. Lastly, it was apparent from the qualitative data analysis that ensuring the security of online exams was a source of concern for the instructors.



## 5. Discussion and Conclusion

This study set out with the aim of investigating English language instructors' satisfaction with teaching online in an emergency remote teaching context. The analysis of the quantitative and qualitative data together showed that the instructors participated in this study expressed a lack of satisfaction with teaching online. Another important finding was that student-related factors led to greater dissatisfaction with online teaching among instructors compared to institutional and individual factors.

Student-related causes of instructors' dissatisfaction with teaching online were found to be students' low levels of motivation, participation and attendance in online classes, the lack of face-to-face contact and interaction with the students, and the lack of technological equipment and internet connection problems. These findings seem to match those revealed by earlier studies (Trust et al., 2020; Pete et al., 2021; Liyanagunawardena et al., 2021; Talidong, 2020; Turegun Coban, et al., 2021). As the instructors noted, students' low levels of motivation, participation and attendance in online classes might be attributed to their lack of devices and to internet connection problems which might explain to a large extent instructors' dissatisfaction with teaching online.

Surprisingly, the fact that they had to improve their digital skills during the remote teaching process was found to be a reason for satisfaction for the instructors. This finding does not support the findings of other studies which found that teachers' lack of digital skills was a significant obstacle for their ERT practices (Trust & Whalen, 2020; Pete & Soko, 2021; Liyanagunawardena & Williams, 2021; Hazaea et al., 2021; Tue & Hanh, 2021; Tumen Akyildiz, 2020b). However, this finding must be interpreted with caution because studies in which data were collected early in the ERT process may yield different results than studies in which data were collected later. If the data collected in the middle of the ERT process in this study had been collected at the beginning, their lack of digital skills could have emerged as a significant cause of dissatisfaction among the instructors.

Another important finding revealed by the present study was that the tools used to deliver online classes significantly affect the flow of the online classes. Using online platforms whose effectiveness and reliability is widely recognised was a reason for satisfaction among the instructors. This finding supports previous research (He & Xiao, 2020; Durak & Cankaya, 2020; Linh et al., 2021) which showed that the instructors preferred to use functional and practical tools that allow them to give online lectures and interact with students.

One unanticipated finding of this study was that having to work from home posed some difficulties for some of the participants. This novel result may be explained by the fact that participants in this study had little or no experience of working online before the pandemic and therefore they found it difficult to regulate their motivation when working at home.

The findings of this study also highlighted the importance of institutional support for the instructors in the remote education process. It was revealed that the support from their institutions positively affected the instructors in the ERT process. This finding is in agreement with Tue and Hanh's (2021) finding which showed that the lack of technical support was challenging for the instructors during the ERT process. Another significant issue raised by the participants was their concern that the security of online exams could not be ensured sufficiently. This accords with previous research (Turegun Coban & Kuyumcu Vardar, 2021; Hazaea et al., 2021) which found that assessment and evaluation issues posed a problem for the instructors during the ERT process.

The findings of this study have several important implications for future online education practice. Firstly, institutions planning to provide online education should try to offer a suitable physical working environment for instructors who, for various reasons, have difficulty in working at home. Secondly, in-service trainings should be provided to improve the techno-pedagogical knowledge of the educators. The results of this study showed that although the instructors improved their digital skills over time by experience, they failed in terms of interacting with and motivating students in the online environment. Therefore, in-service trainings provided to educators should move away from a purely technological context and emphasise the pedagogical and field-specific dimensions of online teaching such as promoting interaction and collaboration and using alternative ways of assessment such as portfolios and performance assessment in the online environment instead of traditional tests.

Thirdly, institutions should not be rigid in determining the platforms where online teaching will be carried out and should provide flexibility to instructors to use the platforms that are in harmony with their own digital skills and the learning needs of their students. And lastly, rules for the administration of online education, especially in terms of attendance in classes, should be standardised and haphazard practices should be eliminated.

Several limitations to this study need to be acknowledged. Firstly, a limited number of participants determined based on convenience participated in this study. Therefore, it is difficult to generalize the results of this study to the whole population. In addition, cause-and-effect relationships cannot be inferred from this study as the research design used was not experimental.

### References

- Adedoyin, O.B., & Soykan, E. (2020): Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
- Amin, F. M., & Sundari, H. (2020). EFL students' preferences on digital platforms during emergency remote teaching: Video Conference, LMS, or Messenger Application? *Studies in English Language and Education*, 7(2), 362-378.
- Bolliger, D.U., & Wasilik, O. (2009). Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education. *Distance Education*, 30 (1), 103-116.
- Bozkurt, A., & Sharma, R.C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6.
- Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Durak, G., & Çankaya, S. (2020). Emergency Distance Education Process from the Perspectives of Academicians. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), 159-174. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4303782>
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*, 10(4), 86. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>
- Hazaea, A.N., Bin-Hady, W.R.A., & Toujani, M.M. (2021). Emergency Remote English Language Teaching in the Arab League Countries: Challenges and Remedies. *CALL-EJ*, 22(1), 201-222.
- He, W., & Xiao, J. (2020). The Emergency Online Classes During COVID-19 Pandemic: A Chinese University Case Study. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), 21-36. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4292664>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. EDUCAUSE,

<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

- Huang, M., Shi, Y. & Yang, X. (2021). Emergency remote teaching of English as a foreign language during COVID-19: Perspectives from a university in China. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15, 400-418.
- Kumar, R. (2011). *Research methodology: A step-by-step guide for beginners*. Sage
- Linh, L. T. N., Lam, N.T., & Ngoc, N.H. (2021). Using E-Learning Platforms in Online Classes: A Survey on Tertiary English Teachers' Perceptions. *AsiaCALL Online Journal*, 12(5), 34-53.
- Liyana Gunawardena, T. R. & Williams, S. A. (2021). Emergency remote education: Experience from Sri Lanka during Covid-19. *Asian Journal of Distance Education*, 16(1), 207-229. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4988349>
- Murphy, M.P.A. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41(3), 492-505. <https://doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749>
- Pete, J., & Soko, J. (2020). Preparedness for online learning in the context of Covid-19 in selected Sub-Saharan African countries. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), 37-47. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4292688>
- Rotas, E. E., & Cahapay, M. B. (2020). Difficulties in Remote Learning: Voices of Philippine University Students in the Wake of COVID-19 Crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), 147-158. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4299835>
- Schlesselman, L.S. (2020). Perspective from a Teaching and Learning Center During Emergency Remote Teaching. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(8), 1042-1044. DOI: <https://doi.org/10.5688/ajpe8142>
- Schwartzman, R. (2020) Performing pandemic pedagogy. *Communication Education*, 69(4), 502-517. <https://doi.org/10.1080/03634523.2020.1804602>
- Sharma, M., Onta, M., Shrestha, S., Sharma, M. R., & Bhattarai, T. (2020). The pedagogical shift during COVID-19 pandemic: Emergency remote learning practices in nursing and its effectiveness. *Asian Journal of Distance Education*, 16(1), 98-110. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4695275>
- Stewart, W. H., & Lowenthal, P. R. (2021). Experiences and perceptions of exchange students learning online during the COVID-19 pandemic in the Republic of Korea: An exploratory descriptive study. *Asian Journal of Distance Education*, 16(1), 119-140. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4782878>
- Talidong, K.J.B. (2020). Implementation of emergency remote teaching (ERT) among Philippine teachers in Xi'an, China. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 196-201.
- Trust, T., & Whalen, J. (2020). Should Teachers be Trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189-199.
- Tue, H. N., & Hanh, L.D. (2021). Vocational English Teachers' Challenges on Shifting Towards Virtual Classroom Teaching. *AsiaCALL Online Journal*, 12(3), 58-73.
- Tumen Akyıldız, S. (2020a). College students' views on the pandemic distance education: A focus group discussion. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 322-334.
- Tumen Akyıldız, S. (2020b). Pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim çalışmalarıyla ilgili İngilizce öğretmenlerinin görüşleri (bir odak grup tartışması). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 679-696. <https://doi.org/10.29000/rumelide.835811>
- Tumen Akyıldız, S., Çelik, V., & Ahmed, K.H. (2021). The Impact of Covid-19 Pandemic on EFL Classes through the Lenses of Secondary Learners. *International Journal of Education*, 9 (4), 389-406.
- Turegun Çoban, B., & Kuyumcu Vardar, A. (2021). Evaluation of distance English language teaching education during COVID-19 pandemic from the perspectives of ELT student teachers and their

instructors. *Journal of Pedagogical Research*, 5(3), 198-220.

<https://doi.org/10.33902/JPR.2021371746>

Wilson, V. (2014). Research Methods: Triangulation. *Evidence Based Library and Information Practice*, 9(1), 74-75.

## 71. An archetypal analysis of Angela Carter's "The Werewolf" and Ursula K. Le Guin's "The Wife's Story"<sup>1</sup>

Esra ÜNLÜ ÇİMEN<sup>2</sup>

**APA:** Ünlü Çimen, E. (2023). An archetypal analysis of Angela Carter's "The Werewolf" and Ursula K. Le Guin's "The Wife's Story". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 1217-1226. DOI: 10.29000/rumelide.1316374.

### Abstract

In literary studies, archetypes, as recurring motifs in literature or mythological narrations, are generally addressed by Jungian analysts to find out the meanings and representations which comprise the "collective unconscious" of a certain culture. The wolf as an archetype often appears in literary works as a symbol of violence. In Angela Carter's "The Werewolf" (1979), generally regarded as a rewriting of the fairy tale "Little Red Riding Hood" from a feminist perspective, a little girl meets a wolf in the forest which turns out to be her grandmother who, in the end, becomes the victim of the child, through which this study argues that the story blurs the boundary between the dichotomies of innocence/experience and good/evil. Ursula K. Le Guin, in "The Wife's Story" (1982), portrays a society in which humans are marginalized and eliminated by wolves. Like Carter, Le Guin does not depict the wolf as a ferocious animal. The study puts forth that due to its close connection with nature, the wolf acquires positive qualities compared to humans, putting into question the binary oppositions of man/animal, culture/nature. Although both stories attribute the wolf a new, positive identity and incorporate archetypal meanings and symbols related to the "werewolf" motif, these meanings and symbols have not been focused on in earlier studies. Therefore, this study aims to offer a Jungian archetypal analysis of both stories to find out how the dichotomies of innocence/experience, good/evil, man/animal and culture/nature are blurred with the new meanings they attribute to the wolf image.

**Keywords:** Archetypes, the wolves, the werewolves, "The Werewolf", "The Wife's Story"

## Angela Carter'in "The Werewolf" ve Ursula K. Le Guin'in "The Wife's Story" adlı hikayelerinin arketipsel bir analizi

### Öz

Jungçu analistler genellikle edebiyat çalışmalarında arketiplere belirli bir kültürün "kolektif bilinçaltı"nı ihtiva eden sembol ve anlamları ortaya çıkarmak için başvururlar. Bir arketip olarak "kurt", edebi eserlerde çoğunlukla "şiddet"le ilişkilendirilir. Genellikle "Little Red Riding Hood" adlı masalın feminist bir perspektiften yeniden yazımı olarak kabul edilen Angela Carter'in "The Werewolf" (1979) adlı hikayesinde küçük bir kız ormanda bir kurtla karşılaşır. Hikaye ilerledikçe kurdun kızın büyükannesi olduğu ortaya çıkar ve büyükannenin kızın kurbanı durumuna düşmesiyle, çalışmada öne sürüldüğü üzere, masumiyet/tecrübe, iyi/kötü arasındaki sınırlar belirsiz bir hale

<sup>1</sup> This article is a revised and extended version of a paper I presented orally at the 1<sup>st</sup> International World Languages and Literatures Research Symposium held online by Pamukkale University School of Foreign Languages, Denizli, Turkey on 1-3 June 2022.

<sup>2</sup> Dr. Arş. Gör., Çankırı Karatekin Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları, İngiliz Dili ve Edebiyatı (Çankırı, Türkiye), esraunlu@karatekin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6481-8854 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.04.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316374]

gelir. Ursula K. Le Guin "The Wife's Story" adlı öyküsünde ise insanın kurt karşısında öteki pozisyonuna itildiği ve kurtlar tarafından yok edildiği bir toplum tasvir eder. Carter gibi Le Guin de kurdu acımasız bir hayvan olarak resmetmez. Bu çalışmada ileri sürüldüğü üzere, doğaya olan yakınlığı sebebiyle kurt insana göre daha olumlu bir konuma kavuşur ve bu durum okuyucuya insan/hayvan, kültür/doğa ikiliklerini sorgular. Her iki öyküde de kurt motifine yeni, pozitif bir kimlik atfedilmiş olmasına ve iki öykünün de arketipler açısından zenginliğine rağmen, önceki çalışmalarda bu arketiplerin temsil ettiği anlamlar üzerinde durulmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmada iki hikayenin Jungçu açıdan analiz edilmesi amaçlanmaktadır. Böylece, hikayelerin masumiyet/tecrübe, iyi/kötü, insan/hayvan, kültür/doğa ikiliklerini nasıl sorguladığı vurgulanacaktır.

**Anahtar kelimeler:** arketipler, kurtlar, kurtadamlar, "The Werewolf", "The Wife's Story"

## Introduction

The word "archetype" derives from the Greek words "arche" (first) and "type" (imprint, pattern), and thus means "the first imprint/pattern" (Snowden, 2010, p.63). Archetypes are generally regarded as the sediments of frequently repeating universal human experiences which may occur in dreams, fantasies, mythology or religion, and experienced as a story, an image, a pattern, a mythical or archetypal character, or an emotion. Everyone is familiar with archetypal figures in myths and fairy tales (Snowden, 2010, pp.63-4). Because of their universality, archetypes and archetypal figures in myths and tales provide researchers with clues as to the inmost aspects of human nature and experience. As Jung states, they "are among the inalienable assets of every psyche. [...] In themselves, archetypal images are among the highest values of the human psyche" (Jung, 1973, p.18).

As repeating literary motifs, archetypes are often addressed in Jungian analyses to reveal symbols and meanings that are embedded in the "collective unconscious" of a given culture. As opposed to Freudian psychoanalytic criticism where the emphasis is put on the individual unconscious, Jungian literary analyses focus on how the collective unconscious of a given culture reflects various emotions and reactions such as desires, fears, sources of anger, and passions. Whereas the individual unconscious is formed through the subject's own journey in life, the collective unconscious is, as Ruth Snowden put is, an "inherited" psychic source that is passed on through generations in the form of shared human experiences (2010, p.63). Collective unconscious is, in this sense, common to all individuals in all cultures as they incorporate "primordial images and patterns of experience" (Abrams and Harpham, 2015, p.322). Jung believes that a great work of literature is one which, like myths, contains recurring patterns or archetypes across various cultures (2015, p.322).

The two stories analysed in this study abound in archetypal meanings, which seems not to have been emphasized previously. From a Jungian perspective, these stories written by two women writers from two different cultures – English and American respectively – point to two similar approaches to the psychic meanings of the wolf image. "The Werewolf", mostly regarded as a demystification of the codes of the fairy tale, has been studied from other psychoanalytic perspectives. For instance, while Bettelheim provides a Freudian approach to the story (1976, p.166-83), Atashi and Bakhshandeh offer a Lacanian analysis (2018). In addition, Ya-Chu Yang makes an ecocritical interrogation of the story (2018, p.61-74). "The Wife's Story", which has attracted less attention compared to the first story, has been analysed in terms of its problematisation of human-animal relationship. Scholtmeijer (2006, p.245) and Payne (2007, p.174), for example, underline that the story aims to draw attention to the othering of the animals

by humans. This study, however, aims to make a comparative analysis of the two stories to reveal the archetypal meanings related to the wolf image they both deliver.

### 1. "The Werewolf": Innocence Reconsidered

The plotline of Angela Carter's short story shows similarities as well as differences with the original one.<sup>3</sup> In "The Werewolf", the mother tells her daughter, "[t]he good child", (Carter, 2006, p.127) to visit her sick grandmother warning her not to leave the path in case she comes across with bears, wild boars or wolves, and reminds her that she has her father's knife which she can use if necessary. When the child passes through the forest, she hears the howl of a wolf, which later attacks her by the throat. The girl seizes her knife and slashes off its right forepaw. When she arrives at her grandmother's home, she shakes up the cloth in her basket to make the sick woman a cold compress, and the wolf's paw, which has turned into a hand, falls to the ground. By the wart, she identifies it for her grandmother's hand. After seeing the bloody stump where her right hand should be, she cries out so loudly that the neighbours rush in. Knowing the wart for a witch's nipple, they drive her into the snow and pelt her with stones till she dies. The girl gets her grandmother's house and lives happily in it (pp.126-8). Thus, the story is a werewolf narrative with tinges of witchcraft where the two forms of existence merge in the figure of the grandmother.

Imbued with vivid images of juvenile violence, the story raises questions regarding the nature of innocence and experience as well as good and evil. First of all, as opposed to what is naturally expected, the child is not afraid of the wolf, and when the wolf attacks her, she attacks it in return to defend herself and slashes off its right forepaw. The narrative tone implies that it was something unexpected by the wolf and describes how the animal suffers from the attack: "The wolf let out a gulp, almost a sob, when it saw what had happened to it" (2006, p.127). The girl's combat readiness is contradictory to her seeming innocence, a motif that can be associated with Jung's commentary on the strict line between entrenched dichotomies: "It took more than a thousand years of Christian differentiation to make it clear that the good is not always the beautiful and the beautiful not necessarily good" (1980, p.28), suggesting that the boundary between innocence and experience is not always clear as appearance might be deceptive. Within the context of the story where an 'innocent' girl demonstrates almost professional combat skills, it can be argued that the little girl's innocence is overshadowed with insinuations of evil, addressing a disintegration between the image of innocence and the reality behind it.

This shattering of categorical distinctions is furthered through the girl's clothing. The child's scabby coat of sheepskin conventionally evokes innocence, docility and obedience as it is often referred to in language. However, from an archetypal perspective, clothing can be regarded as a tool hiding one's real self as emphasized by Jungian psychoanalyst Clarissa Pinkola Estés: "In archetypal psychology, clothing can personify the outer presence. The *persona* [emphasis original] is a mask a person shows to the world. It hides much. With proper psyche padding and disguises, both men and women can present a near-perfect persona, a near-perfect facade" (1995, p.51). The persona archetype has two functions: to influence other people and to conceal our true nature (Snowden, 2010, p.72). In this sense, while the scabby coat of sheepskin evokes primarily positive feelings, it is also possible to infer that the girl is somehow familiar with hunting and butchery. Following this line of thinking, one could argue that the

<sup>3</sup> Although there are different versions of the tale, the most well-known ones are "Little Red Riding Hood" by Charles Perrault and "Little Red Cap" by Grimm Brothers. In the Introduction to the *The Bloody Chamber*, Helen Simpson clarifies that the stories in the collection are not rewritings, they are original stories. As Carter herself expresses, "[her] intention was not to do 'versions' or, as the American edition of the book said, horribly, 'adult' fairy tales, but to extract the latent content from the traditional stories and use it as the beginnings of new stories" (qtd. in Simpson, 2006, pp.vii-viii).

persona in the story appears as an outer mask the little girl wears to hide her potentially violent nature which becomes evident when she mutilates the wolf skillfully.

Traditionally, the wolf appears as a savage animal and human's enemy in literature and historical writings. Matthew Beresford, for example, claims that until about 4500 BC, people in Britain had a nomadic life style and were often exposed to the attacks by the wolves (2013, p.13). In this respect, it is possible to think that as a result of such attacks, human populations have developed a fear of wolves and regarded them as their enemies, which determined their relationship with the wolves as well as their ensuing literary representations. For instance, as Natsumi Ikoma clarifies, in Aesop's fables twenty-six stories feature wolves, most of which are pictured as rapacious animals (2015, p.10). However, even a cursory glimpse at the image of the animal in "The Werewolf" reveals that the wolf is narratively portrayed as a vulnerable being. When the girl encounters the animal in the forest, it is in its natural habitat, probably trying to find food. When she is attacked by it, she counter-attacks with her knife as she was taught by her mother, displaying that she has hunting skills and is socially conditioned to take action in such circumstances. Normally, a little child is generally supposed to be afraid of a wild animal, which addresses his/her innocence. However, as a result of the way she has been indoctrinated about wild animals, the girl is not frightened of the wolf at all and defends herself masterfully, and if necessary, violently. The duality between the child and the wolf is thus subverted in a way that makes the reader question who really intrudes into whose reality. In this way, the story blurs the boundary between what appears to be good and evil, leaving an open-ended space for ultimate meaning of our entrenched concepts like these.

As well as reflecting on such dichotomies, the characters can be viewed as representations of psychic spaces in Jungian psychoanalysis, that is, the shadow and trickster archetypes. As Frieda Fordham explicates, the shadow is our inferior side, which desires to do everything that we do not let ourselves do. Thus, it is our "primitive", "uncontrolled", "animal" self which is in constant contradiction with our ideal personality and the social norms (1966, p.49). It is "the other side of our psyche, the dark brother of the conscious mind. It is Cain, Caliban, Frankenstein's monster, Mr. Hyde" (Le Guin, 1975, p.143). In this respect, as a symbol of humans' bestiality, it is possible to state that the aggressive wolf represents the 'human' shadow. Considering the little girl's instant willingness to eliminate the animal, it is possible to take the wolf as the darker side of human psyche that he/she strives to repress. In a way, the act of killing is an attempt to control the "uncontrollable" and redefine the self on a secure ground. As to the trickster archetype, Jung states that it "is a collective shadow figure, a summation of all the inferior traits of character in individuals" (Jung, 1973, p.150). The trickster may change shape and appear in animal form; he may play malicious jokes on people and fall victim to those whom he has injured (Jung, 1973, p.136). Within the context of the story, the grandmother slightly poses as the trickster figure with shapeshifting abilities. Turning into a wolf, she tries to deceive the girl but becomes her victim in the end. The old woman accordingly attempts to wield the deceptive power of the trickster but is ultimately faced with the younger version of it in the character of the little girl who lacerates the wolf and gives the story an unexpected twist. As representative figures of archetypal experiences, these two characters point to the continuity between these two psychic spaces. Again, the innocence of the little girl is overshadowed with signs of sinister scheming and images of violence which become further evident in the constitution of her trickster qualities.

The dichotomy between innocence and experience is further questioned with the child's knowledge of the forest as underlined in the story: "[S]he knew the forest too well to fear it" (Carter, 2006, p.127). Considering her skill in using the knife, it is again possible to say that she is not inexperienced in facing



wild animals and mutilating them. Therefore, she must have passed through the forest many times. Furthermore, "like a professional murderer", she masterfully manages the process after mutilating the wolf (Klonowska, 2005, p.150). Her knowledge of the forest represents her wisdom and experience (Abbasoğlu and Alban, 2018, p.19). This aspect of the story raises significant questions about the little girl's engagement with the narrative space, that is, the forest. According to Marie-Louise von Franz, in fairy tales the forest symbolizes loneliness, unconventionality and finding out one's inner self (1993, p.97). Embarking on a quest on her own within a space whose psychic significations address the dynamics of self-exploration, the little girl commits a violent act on the road. In a way, her search for self-discovery gets on a crossover with a violent aspect of human experience. In this respect, the forest functions as a psychic place where the child goes through a process of experience and discovers her potentials to do evil. While the narrative portrays a young girl in defense of her life, it also pictures her disposition to calmly shed blood and survive in dangerous circumstances, thereby complicating the concepts of innocence and experience.

While the narrative mostly focuses on the little girl, it also puts into question the wickedness of the grandmother. "[T]he Old English 'wer' or 'were' means 'man' as biological category" (Lau, 2008, p.82) while the werewolf in the story is female. Elliott O'Donnell states that women generally became werewolves to take revenge on another woman or a lover, and since their craving for human flesh is insatiable, they are crueller and more dangerous than male werewolves (1914, pp.277-8). However, the werewolf in the story hardly fits in such descriptions as it is vulnerable to the attacks of the child. This means that the grandmother's existence and ultimate elimination as a werewolf has much to say about the way the relationship between her and her granddaughter is maintained. Previously, it was stated that the little girl's act of murder might be taken as an attempt to secure her subjective position. However, when the grandmother's identity as a werewolf is reconsidered from a symbolic perspective, the shadow archetype that she represents acquires a different meaning that is very much related to the *collective* rather than the *personal*. Kaja Franck claims that "[T]he werewolf [...] [symbolizes] 'the beast within' the human; something which was always there but hidden behind the facade of civilisation" (2016, p.155). Following this plane of thought, as the representative shadow figure and werewolf, the grandmother represents humans' collective brutal instincts which they have to suppress as social beings. The little girl's attempt to eliminate the grandmother (and thus the shadow) is in this sense on a par with the collective fears of the uncontrollable aspect of human civilization. In this respect, the little girl is a representative figure of human civilization that fights itself continuously.

In the story, the identity of the grandmother as a werewolf is further complicated with her attributed identity as a witch. At the end of the story, the child identifies the hand, which was the wolf's paw in her bag, as her grandmother's hand by the wart on it and sees the bloody stump where her right hand should be. She cries so loudly that the neighbors come in to see what is happening. The child is sure that the neighbors will take the wart as the devil's mark which is "an example of physical evidence that could help to 'discover witches'" (Darr, 2009, p.362), a common belief concerning witches in the Medieval and Early Modern Europe<sup>4</sup>. Fordham announces that the shadow is personal when it is about our own failures; however, it can also be collective when it is expressed as a devil or witch (1966, p.50). The fact

<sup>4</sup> The development of the witch hunts of Early Modern Europe has been discussed in detail in the introduction of the author's MA Thesis. See Ünlü, E. (2017). *The Witch, The Witch of Edmonton, Vinegar Tom ve Byrthrite oyunlarında cadı imgesinin feminist analizi*. Unpublished MA Thesis. Ankara: Ankara University. 7-24. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=A2Z94pTmLobqtgJ-Faj2ww&no=k63NCO8RDwlAS11lOy-IXA>

that the grandmother is announced as a witch positions her as a figure living on the margins of the society. Then again, the grandmother's existence acquires a ground in relation with the collective.

Therefore, the grandmother as a witch represents the weaknesses and the failures of the society which must be evaded. As Brian P. Levack emphasizes, in case of inflation, competition for land, famine, plague, and unexpected religious or political changes, peasants and labourers found in witch-hunting a release from the psychological burden they were living through. In such troublesome periods, witches became scapegoats for the whole community (2006, p.165). In the story, the neighbours come in and, identifying the wart on the grandmother's hand as the devil's mark, they drive her into the snow and stone her until she dies. Killing the grandmother in such a violent way, they kill their shadows in order to project their weaknesses onto her and get rid of their responsibilities for their problems<sup>5</sup>. At the end of the story, the child starts to live in her grandmother's house and becomes happy, addressing a turn of events in her personal economics. Whereas she could easily overcome the sick grandmother as she defeats the wolf, she somehow wants the neighbors to come into the house and see the wart on her hand since she knows they will kill her as a witch, showcasing her potential for evil and the grandmother's (that is, the wolf's) evident vulnerability.

In the same way as "The Werewolf", some academic studies also focused on the positive attributes of the wolf. For instance, Iring Fetscher announces that a fragment of the fairy tale has been discovered by folklorists in which a little red-headed boy skips school and goes into the woods where he meets a wolf. They pick beautiful strawberries and the wolf accompanies the boy to his home. Having found out that the child skipped school, the father hits the wolf with a club on its back, beats his son and locks him in his room, not allowing him to go to his grandmother's house with his sister the next day. This is where the fairy tale *Little Red Cap* transmitted by Grimm Brothers begins. Thus, the motivations of the wolf to deceive the girl in the forest is comprehensible. The wolf in this version senses that the father is a victim of mother fixation which turns him into a difficult and hard man. In order to turn him into a more compassionate man, the wolf swallows his mother, the grandmother. In the end, however, a hunter who happens to pass by the house of the grandmother, hears the snoring of the wolf, slices his stomach into two, frees the grandmother and the girl, and fills it with stones. The wolf dies, becoming a victim of human's wickedness (Fetscher, 1984, pp.234-5).

Another source in which the wolf is positively pictured is *Women Who Run with the Wolves: Myths and Stories of the Wild Woman Archetype* (1995) by Clarissa Pinkola Estés, where the author associates the wolf with "the wild woman archetype". "[T]he word *wild* [emphasis original] here is not used in its modern pejorative sense, meaning out of control, but in its original sense, which means to live a natural life, one in which the *criatura* [emphasis original], creature, has innate integrity and healthy boundaries" (Estés, 1995, p.6). In this respect, "running with the wolves" is an emancipatory experience for women. The association of the wolves with women in the book is significant since the archetypal analysis of "The Wife's Story" will basically be based on this association.

## 2. Running wild: "The Wife's Story"

Archetypes have potential to shed light on the collective experiences of women across different cultures and ages. Congruent to such analysis is the way by which Clarissa Pinkola Estés weaves together Jungian concepts and methodologies and feminist perspectives to delineate the wild woman archetype through

<sup>5</sup> With its references to witch hunts and werewolves, the story depicts an Early Modern Europe which was a politically, socially, economically and religiously turbulent period.

the similarities between wolves and women. According to her, both women and wolves have common characteristics such as

keen sensing, playful spirit, [...] a heightened capacity for devotion. [...] They are deeply intuitive, intensely concerned with their young, their mates and their pack. They are experienced in adapting to constantly changing circumstances; they are fiercely stalwart and very brave. [...] [B]oth have been hounded, harassed and falsely imputed to be devouring and devious, overly aggressive. (1995, p.2)

The archetype represents playfulness, ability to love and care, intuitions, instincts and bravery, which are related to humans' bodily senses, rather than reason. In a similar vein, Stacey Shelby defines the wild woman "as one who has become conscious of some of the ways culture has overdomesticated her and has become aware of her own wild, instinctual, animal nature" (2014, p.2), drawing attention to her awareness of the influences of culture on her untamed nature.

The wife in Le Guin's story seems to incorporate these qualities. At the beginning of the story, she declares her love for her husband. She is also a mother caring for her child and is supported by her sister. Later, however, she senses some changes in the attitude of her husband who leaves home in the evening and comes back very late at night, which "happens in the dark of the moon" (Le Guin, 1983, p.246). One night, she sees him in the passage to the house and observes the change in his appearance:

I saw the changing. In his feet, it was, first. They got long, each foot got longer, stretching out, the toes stretching out, and the foot getting long, and fleshy, and white. And no hair on them. The hair begun to come away all over his body. It was like his hair fried away in the sunlight and was gone. He was white all over, then, like a worm's skin. And he turned his face. It was changing while I looked. It got flatter and flatter, the mouth flat and wide, and the teeth grinnig flat and dull, and the nose just a knob of flesh with nostril holes, and the ears gone [...] (Le Guin, 1983, p.248)

It becomes evident that the husband turns from a wolf into a human; the text first implies that he is a werewolf like the grandmother in the previous story. Meanwhile, the wife also uncovers herself as a wolf; thus the reader is made aware that the story has been told from the point of view of a she-wolf so far. Having witnessed the transformation of her husband, her love for him turns into disgust and humiliation. She defines the transformation as "the awful thing" (Le Guin, 1983, p.247) and declares her disappointment: "my own dear love, turned into the hateful one" (1983, p.248) referring to him as "it", "[t]he man thing" and "the man" afterwards (1983, pp.248-9). "[She] cannot know her husband once he has become human; she can only fear him" (Payne, 2007, p.174). Her fear of her humanized husband can be regarded as a subversion of the man/animal dichotomy of the Early Modern period when stories about wolves and werewolves were highly popular and animals were thought to be inferior to men. The story challenges the dichotomy between man and animals which is indicated through the othering and destruction of the man by the wolves in the end. As Marian Scholtmeijer underlines, "By investing in the animal the power to define the natural state of being, Le Guin undermines human identity" (2006, p.245).

The wife's hatred for her husband as a human being is closely related to her being an embodiment of the wild woman archetype. She is a wolf close to nature, untamed by humans, free from any kind of social norms and restrictions. However, from her point of view, man is civilized, and therefore, away from nature. She hates humans as they abandoned the animal in themselves. Therefore, the story also subverts the Western dichotomy between culture and nature, a trait that can be found in Le Guin's body of writings. In the Introduction to her story collection *Buffalo Gals and Other Animal Presences* (1990), Ursula K. Le Guin puts forward that: "By climbing up into his head and shutting out every voice but his own, 'Civilized Man' has gone deaf. He can't hear the wolf calling him brother - not Master, but brother.

He can't hear the earth calling him child - not Father, but son. He hears only his own words making up the world" (1990, p.11). This statement might be regarded as Le Guin's criticism of the modern man who has left his instincts and senses, his shadow, and moved away from nature for the sake of civilization.

In her essay, "The Child and the Shadow", Le Guin refers to a tale, "The Shadow" by Hans Christian Andersen. In the tale, an educated man sees a girl on the balcony of a house across the street, but, as he is too shy to talk to her, he tells his shadow to go to her, which it does. The shadow does not come back for years and meanwhile, the man becomes more learned talking only of beauty and goodness. When he is a middle-aged man, the shadow returns and begins to dominate over him. The man becomes the servant and the shadow becomes the master. When the shadow is about to marry a princess, the man threatens the shadow to tell her the truth. In the end, the princess believes the man to be mad, she marries the shadow, and the man is executed. According to Le Guin, while the man is a symbol of civilization, the shadow is all that he suppresses to appear as a decent man. The house across the street is the House of Beauty and the maiden is the The Muse of Poetry. The message of the tale is that if the man had wanted to enter the House of Beauty, he should have followed his shadow (Le Guin, 1975, pp.139-140), his curiosity and courage to do what his reason tries to suppress. Thus, Le Guin reveals the Jungian aspects of her writing.

In a similar vein, Estés explains the meaning of "wild woman archetype" and its significance for women's inner integrity, and calls them to embrace their shadow:

When we lose touch with the instinctive psyche, we live in a semi-destroyed state and images and powers are that natural to the feminine are not allowed full development. When a woman is cut away from her basic source, she is sanitized, and her instincts and natural life cycles are lost, subsumed by the culture, or by the intellect or the ego [...]. Wild Woman is the health of all women. Without her, women's psychology makes no sense. [...] The wild nature carries the bundles for healing; she carries everything a woman needs to be and know. She carries the medicine for all things. [...] It means to establish territory, to find one's pack, to be in one's body with certainty, [...] to speak and act in one's behalf, [...] to rise with dignity, to retain as much consciousness as possible. (1995, pp.8, 10)

As it is clear, "wild woman" represents a certain consciousness that each woman needs to become herself. In the story, the wife is such a woman who has achieved this consciousness and does not want to forsake it. It is the fear of losing her wild nature which causes her to kill her husband. If he lives as a human with her, he will tame her, their child and probably the whole pack. That is why they destroy him before he tames them. She is aware of the ways culture civilize people (domesticate animals), in a way which evokes the wild woman archetype:

[M]any women within patriarchy are socialized in a way that leads them to be overly "civilized" or overly "domesticated" from birth and that this domestication affects how they express their sexuality and have relationships. When women become conscious of the wild woman archetype, then they are free to explore sexuality and relationship(s) on their own terms. (2014, p.2)

As Shelby suggests, a wild woman, like the she-wolf in the story, is aware of the ways civilization suppresses women's freedom to explore their own sexuality and engage in relationships with other people by imposing on them certain social roles and identities (for instance, as a mother or a wife). These social roles suppress women's natural instincts and force them to live up to their social roles, which means they also forsake their shadows. The wife in the story is alert to these social impositions brought by civilization and, therefore, she insists on following her shadow.

The wild woman is not simply associated with the shadow archetype. It is also closely related to the anima archetype. "The anima is usually personified by the unconscious as a female figure. [...] She

represents a man's feeling nature, which is fascinating and secretive. Because the anima is composed of feelings, she may distort a man's understanding" (Snowden, 2010, p.74). "The anima is expressed in a man's life not only in projection upon women and in creative activity, but in fantasies, moods, presentiments, and emotional outbursts" (Fordham, 1966, p.55). The anima, like the wild woman, relates to man's feelings, creativity, fantasy and dreams which are generally regarded as feminine and attributed to women in Western binary thinking. However, Le Guin emphasizes that these qualities are what make a "man" a "human being". Men need to embrace their animas in order not to lose the female soul in them, that is, their emotions, fantasies, dreams, imagination and sensitivity that civilization aims to suppress for the sake of logic and reason. The wife in the story struggles not to lose her identity as a wild woman; she does not want to allow civilization to capture her and her family since she wants to hold on to her senses, instincts, intuitions, the d(evil) in herself, rather than obeying the social norms and rules that civilization will impose on her. Therefore, instead of succumbing to the human hierarchy, she destroys her husband who is the emblem of human civilization that is very much outside nature.

### Conclusion

To conclude, in "The Werewolf", the wolf appears as humans' shadow onto which all their weaknesses are projected. In this story, the wolf, as a scapegoat, embodies what humans do not want to see: their sins, guilts and faults. It is "the other" that the society, symbolized by the girl, wants to destroy. It has to be destroyed so that the members of the society can evade facing their hidden, suppressed emotions and responsibilities for their troubles. In "The Wife's Story", however, man is marginalized by wolves. In this society, its members are living a natural life untouched by modernity or any trait of human civilization. They fear that the man will domesticate them. Through such motifs, Le Guin suggests that a human should not suppress the (d)evil in itself and should try to follow what is simply true, beautiful and good. She highlights the complexity of human nature and pictures it as a combination of paradoxical feelings and attitudes. She implies that evil - instincts, curiosity, courage, fantasies, dreams - is an indispensable part of human beings as much as the good as it shows them that not everything will be as logically planned or expected in life. Therefore, the concept of the shadow differs in the two stories. In the first one, the shadow represents the unwanted or forbidden feelings that humans must control as social beings. In the second one, it represents the evil in humans not as something that they should suppress but embrace as much as the good since it is also the source of emotions, excitement, imagination and dreams which are the indispensable parts of a healthy psychological development of humans that enables them to face bitter realities in a more conscious way.

### References

- Abbasoğlu, A. & Alban, G. M. E. (2018). Angela Carter's deconstruction of traditional tales. *International journal of media culture and literature*. 4 (1). 7-24.
- Abrams, M.H. and Harpham, G. G. (2015). *A glossary of literary terms*. 11<sup>th</sup> ed. Cengage Learning.
- Atashi, L. & Bakshandeh, M. A. (2018). Little red riding hood in sheep's clothing: a psychoanalytic reading of Angela Carter's *The Werewolf*. *Fabula*. 59 (3-4). 295-309.  
<https://doi.org/10.1515/fabula-2018-0105>
- Beresford, M. (2013). *The white devil: the werewolf in European culture*. Reaktion Books.
- Bettelheim, B. (1976). Little red riding hood. *The uses of enchantment: the meaning and importance of fairy tales*. 3<sup>rd</sup> Print. Knopf. 166-83.
- Carter, A. (2006). The Werewolf. *The bloody chamber*. Vintage. 126-128.

- Darr, O. A. (2009). The devil's mark: a socio-cultural analysis of physical evidence. *Continuity and change*. 24(2). 361-387. DOI: 10.1017/S0268416009007218
- Estés, C. P. (1995). *Women who run with the wolves: Myths and stories of the wild woman archetype*. Ballantine Books.
- Fetscher, I. (1984). Little redhead and the wolf. *The trials and tribulations of little red riding hood: versions of the tale in sociocultural context*. 2<sup>nd</sup> Print. Ed. Jack Zipes. Bergin and Garvery. 233-7.
- Fordham, F. (1966). *An introduction to Jung's psychology*. 3<sup>rd</sup> ed. Penguin. 47-68.
- Franck, K. (2016). *The development of the literary werewolf: language, subjectivity and animal/human boundaries*. PhD Dissertation. Hertfordshire University.
- Ikoma, N. (2015). Wolves and witches: sexual outcasts in Angela Carter's fairy tales. Invited Papers: 2015 CGS Symposium. Fairy Tales, Their Legacy and Transformation: Gender, Sexuality and Comparative Literature. 9-26. <https://subsite.icu.ac.jp/cgs/docs/ikoma.pdf>
- Jung, C. G. (1973). *Four archetypes: Mother, rebirth, spirit, trickster*. Trans. by R. F. C. Hull. 3<sup>rd</sup> print. Princeton University Press.
- Jung, C. G. (1980). *Archetypes and the collective unconscious. the collected works of C. G. Jung*. Bollingen Series XX. 2<sup>nd</sup> ed. Vol. 9. Trans. and Ed. Gerhard Adler and R. F. C. Hull. Princeton University Press.
- Klonowska, B. (2005). Contemporary fairy tales: Angela Carter's *the werewolf*. *Seria Filologiczna Studia Anglica Resoviensia*. [https://www.ur.edu.pl/files/ur/import/Import/2012/5/sar\\_v3\\_13.pdf](https://www.ur.edu.pl/files/ur/import/Import/2012/5/sar_v3_13.pdf)
- Lau, K. J. (2008). Erotic infidelities: Angela Carter's wolf trilogy. *Marvels & tales*. 22 (1). 77-94. Jstor. <https://www.jstor.org/stable/41388860>
- Le Guin, U. K. (1975). The child and the shadow. *The quarterly journal of the library of congress*. 32 (2), 139-48. Jstor. <https://www.jstor.org/stable/29781619>
- Le Guin, U. K. (1983). The wife's story. *The compass rose: a new volume of stories*. Victor Gollancz. 245-9.
- Le Guin, U. K. (1990). Introduction. *Buffalo gals and other animal presences*. Roc. 9-14
- Levack, B. P. (2006). *The witch-hunt in early modern Europe*. 3<sup>rd</sup> ed. Pearson.
- O'Donnell, E. (1914). *Werwolves*. Small Maynard and Company.
- Payne, T. L. (2007). Dark brothers and shadow souls: Ursula K. Le Guin's animal 'fables'. *What are the animals to us: approaches from science, religion, folklore, literature, and art*. Ed. by Dave Aftandilian. Tennessee University Press. 169-79.
- Scholtmeijer, M. (2006). The power of otherness: animals in women's fiction. *Animals & women: feminist theoretical explorations*. Ed. Carol J. Adams and Josephine Donovan. 3<sup>rd</sup> print. Duke University Press. 231-263.
- Shelby, S. (2014). *Tracking the wild woman archetype. a process in individuation*. Phd Dissertation. Pacifica Graduate Institute. 2014. ProQuest.
- Simpson, H. (2006). Introduction. *The bloody chamber and other stories*. Vintage. vii-xix.
- Snowden, R. (2010). *Jung the key ideas*. Hachette UK.
- Ünlü, E. (2017). Giriş. *The Witch, The Witch of Edmonton, Vinegar Tom ve Byrthrite oyunlarında cadı imgesinin feminist analizi*. Unpublished MA Thesis. Ankara: Ankara University. 7-24. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=A2Z94pTmLobqtgJ-Faj2ww&no=k63NCO8RDwlAS11lOy-IXA>
- von Franz, M. L. (1993). *The feminine in fairy tales*. Shambhala.
- Yang, K. Ya-Chu. (2018). Angela Carter's postmodern wolf tales. *Ecofeminism in dialogue*. Eds. Douglas A. Vakoch and Sam Mickey. Lexington Books. 61-74.

## 72. Postmodern bir dedektif romanı örneği: *La Presidenta*

Melike YAZICI ANGUR<sup>1</sup>

**APA:** Yazıcı angur, M. (2023). Postmodern bir dedektif romanı örneği: *La Presidenta*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 1227-1234. DOI: 10.29000/rumelide.1316382.

### Öz

Toplumsal ve bireysel gerçekliğin suç kurgusu altında okurlara aktarıldığı suç romanları, polisiye roman, dedektif romanı ve kara roman olarak alt türlere ayrılır. İspanyol polisiye edebiyatının önde gelen yazarlarından Alicia Giménez Bartlett'in çalışmada ele alınan *La presidenta* (*Başkan* romanı ise tipik olarak üstkurmaca, metinlerarasılık ve doğrusal olmayan anlatı yapıları gibi unsurları bir araya getirerek geleneksel dedektiflik hikâyelerinin geleneklerine meydan okuyan postmodern dedektif romanı olarak değerlendirilmiştir. Kurgusal karakter olarak karşımıza çıkan dedektif kız kardeşler Berta ve Marta Miralles'in kendilerine özgü araştırma yöntemleri ve mesleğe bakış açılarındaki zıtlıklarla eseri sürükleyici hale getirdiği gözlemlenmiştir. Eserde klasik dedektif romanlarının dışında kalan özellikler bulunmaktadır. Bunlardan başlıcaları şunlardır: Berta ve Marta karakterleri soruşturma dosyasından çekilmeleri; mesleklerine devam etmek konusunda tereddüt yaşamaları ve böylece hiç hata yapmayan bir detektif rolündense kusurlarıyla var olan birer figür olarak ön plana çıkmaları. Bütün bunlar eserin gerçekçilik ve inandırıcılık özelliklerini pekiştirmektedir. Çalışmaya konu olan eser, günümüz İspanyol toplumunu farklı açılardan ele almayı sağlayan veriler sunar. Bu çalışmanın amacı, ađdař İspanyol toplumunun kadına olan bakış açısına eserde sunulduğu kadarıyla ışık tutmak ve dedektif romanlarının alışılmış çizgisinden uzakta bulunan özelliklerini postmodern edebiyat kuramı çerçevesinde tespit etmektir.

**Anahtar kelimeler:** ağdaş İspanyol edebiyati, dedektif romanı, İspanyol toplumu, Postmodern roman

### An example of postmodern detective fiction: *La Presidenta*

#### Abstract

Crime fiction, in which social and individual realities are conveyed to the reader through the fiction of crime, is divided into sub-genres such as detective fiction, crime fiction and noir fiction. The novel *La presidenta* (*The President*) by Alicia Giménez Bartlett, one of the leading authors of Spanish detective fiction, is considered a postmodern detective novel that challenges the conventions of traditional detective fiction by combining elements such as metafiction, intertextuality and non-linear narrative structures. It has been noted that the detective sisters Berta and Marta Miralles, who appear as fictional characters, make the work compelling with their unique research methods and contrasting perspectives on the profession. The work has features that are outside the classic detective novel. The main ones are The characters of Berta and Marta withdraw from the investigation; they hesitate to continue their profession, thus appearing as characters with flaws rather than as detectives who never make mistakes. All this adds to the realism and credibility of the work. The work that is the subject of this study provides data that allows us to analyse contemporary Spanish society from

<sup>1</sup> Arş. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İspanyol Dili ve Edebiyatı ABD (Ankara, Türkiye), melikeyazici85@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6754-7831 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 11.04.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316382]

different perspectives. The aim of this study is to shed light on the perspective of contemporary Spanish society towards women, as presented in the work, and to identify the characteristics of detective novels that are far from the usual line of detective novels, within the framework of postmodern literary theory.

**Keywords:** Contemporary Spanish literature, detective novel, Spanish society, Postmodern novel

## 1. Giriş

Edebi eserler, toplumsal mekanizmayı ve her türden eylemleriyle bireysel varoluşu irdelemeleri sebebiyle yaşamdan parçalar sunan metinlerdir. Edebi eserlerde toplumun yapıtaşı olan birey “iyicil” ve “olumlu” olarak tanımlanabilecek özellikleriyle ele alınabileceği gibi, “kötücül” ve “olumsuz” yönleriyle de ön plana çıkmaktadır. Bireyin bu kötücül ve olumsuz yanları insan olmanın karmaşık yönüne işaret ederken, toplumsal mekanizmadaki aksamalar da bu şekilde görülür hale gelir. Hırsızlık, adam kaçıрма, cinayet, tecavüz, cinsel istismar, ensest ilişki ve buna benzer daha birçok eylem toplumsal ve yasal kabulde “suç” olarak tanımlanır ve bunların kurgu yoluyla aktarıldığı edebi türlerden biri suç romanlarıdır. Nurullah Çetin (2012, s. 182) suç romanı için şu tanımlamayı kullanır: “Polisiye roman. Cinâi roman. Bu türün aslı ‘crime story’ ve ‘crime novel’ dir. Türkçe’ye doğru olarak çevrildiği zaman ‘suç romanı’ olur.” Bu türün kabul edilen ilk örneği 1841 yılında Amerikalı yazar Edgar Allan Poe’nun kaleme aldığı *The murders in the Rue Morgue (Morgue Sokağı Cinayeti)*’dir. Ardından İskoçyalı yazar Arthur Conan Doyle ve yarattığı kurgusal karakter Sherlock Holmes; İngiliz yazar Agatha Christie’nin yarattığı karakterler Hercule Poirot ve Miss Marple ile türe ilginin arttığı gözlemlenmektedir. Agatha Christie’nin elde ettiği başarı kadınların da suç kurgulu romanlarda etkili olduğunu gösterir. Aynı zamanda kadın yazarların bu edebi türde ürünler vererek istek dışı gebelik, kadının annelik sürecindeki yalnızlığı ve evlilik dışı ilişkide toplumsal dışlanmaya maruz kalması gibi olumsuz durumları da yansıtmaları açısından erkek yazarların bir adım önüne geçtiği görülür (Rosalind & Linda, 1989, s. 47).

XIX. yüzyılın son çeyreğinde İngiltere, Fransa ve Amerika Birleşik Devletleri’nde suç türünde yazılan edebi eserlerin İspanyolcaya çevirilerinin (Colmeiro, 1994, s. 97) ardından XX. yüzyılın başlarında Emilia Pardo Bazán, Benito Pérez Galdós, Leopoldo Alas “Clarín” gibi dönemin gerçekçi akım yazarlarının kaleme aldıkları suç kurgulu öyküler ön plana çıkar. Bu öyküler arasında *La gota de sangre (Kan Damlası)*, *La incógnita (Bilinmeyen)* ve *El clavo (Çivi)*’yi sayabiliriz. XX. yüzyıla geldiğimizde ise bu edebi türe ait özgün örnekler verilmeye başlanır. Bu dönemin önemli yazarları arasında Manuel Vázquez Montalbán, Eduardo Mendoza, Juan Madrid ve Alicia Giménez Bartlett yer alır.

1996 yılında *Petra Delicado Serisi*’nin ilk romanı olan *Ritos de muerte (Ölüm Ayinleri)*’ni kaleme alan İspanyol yazar Alicia Giménez Bartlett günümüze değin seriye ait on iki roman yayınlamıştır. İngilizce, Almanca, Rusça ve İtalyanca’ya çevrilmiş olan serinin henüz Türkçe’ye çevirisi bulunmamaktadır. Yirmi dört yıl boyunca söz konusu seri üzerine çalışan ve arada başka türde romanlar da kaleme alan yazar, konfor alanından çıkarak yeni bir polisiye seriye dönüşecek *La Presidenta (Başkan)* romanıyla okurlarını aynı evi ve aynı işi paylaşan dedektif kardeşler Berta ve Marta Miralles’in serüvenine davet eder (Ezker, 2022). Horacio Otheguy Riveira 1 Kasım 2022 tarihli kitap eleştirisinde *La presidenta (Başkan)* romanındaki kara mizah, karakter çatışmaları ve konuşma dilinin genç karakterlerle uyumlu halinden övgüyle bahseder (Riveira, 2022).



Yazar Giménez Bartlett, 70 yaşında yeni bir polisiye serisine başlayarak kendine meydan okur. Bu meydan okumanın olumlu sonuçları serinin devam romanlarının sinema filmine ya da diziye uyarlanmasıyla anlaşılabilir.

Alicia Giménez Bartlett eserde geçen yolsuzluğun İspanyol toplumuna özel olmadığı ve tüm dünyada örneklerine rastlandığına vurgu yapar. İspanyol Polis Teşkilatı'na modern bir bakış açısıyla yaklaşması ve kadınların bu mesleğe katılımını desteklemesi sebebiyle söz konusu teşkilatın kendisini üstün hizmet madalyası ile ödüllendirdiğini ifade eder (Giménez Bartlett, 2022). Yazar bir diğer röportajında ise (Ors, 2022) yine yolsuzluk ve İspanya anayasasının siyasetçilere verdiği geniş yetkiyi eleştirip yolsuzluğun toplum tarafından benimsenmesine karşı çıktığını ifade eder ve 2022 tarihinde verdiği bir demeçte eserinin çıkış noktası olan Valensiya'nın eski belediye başkanı Rita Barberá ve rüşvet davalarından şu şekilde bahseder:

-Valensiya'da geçen ve rüşvet konusu etrafında dönen bir roman yazmanızı tetikleyen şey neydi?

-Beni harekete geçiren şey Rita Barberá oldu. Valensiya'nın eski belediye başkanı bana bir edebi karakter gibi göründü. Onun hakkında bir şeyler yazmak istedim ve hakkında roman yazmak için yeterli bilgiye sahip olmamama rağmen, yolsuzluk temalı ve eski belediye başkanından esinlenen bir karakterle bir suç romanı yazabileceğimi düşündüm. La presidenta (Başkan) romanında Vita Castellá olarak karşımıza çıkan karakter öldürüldü. Bu teori, Rita Barberá kalp krizinden öldüğünde bazı komplo forumlarında duyulmaya başlandı. Bu tamamen kurgu... Bir suç romanı olduğu için suikasttan yola çıktım ama suikasta uğradığına dair elimde hiçbir kanıt yok.

-Romanda ne kadar gerçeklik payı var?

PP'nin (Halk Partisi)'nin iktidarda olduğu yıllarda Valensiya Özerk Bölgesi genelinde yaptığı yolsuzluklarla ilgili olanlar kesinlikle doğru. Gerçekte o kadar mantıksız şeyler vardı ki bunlar kurguya dâhil edilemezdi çünkü bir okuyucu olarak bunlara inanmazdınız (Picos, 2022).

Rita Barberá, 1991-2015 yılları arasında Valensiya Belediye Başkanı olarak görev yapmış İspanyol bir siyasetçi ve İspanya'da iktidardaki muhafazakâr parti olan Halk Partisi'nin (PP) bir üyesiydi. Barberá, belediye başkanlığı döneminde çeşitli yolsuzluk skandallarına karışmış ve İspanyol yargısı tarafından kendisine soruşturma açılmıştı. Barberá'ya karşı açılan en yüksek profilli davalardan biri, 2015 yılında başlayan ve Valensiya'daki PP'de yolsuzluğa odaklı Operación Taula (Taula Operasyonu) soruşturmasıydı. Soruşturma, aralarında Barberá'nın da bulunduğu çok sayıda siyasetçiyi kapsayan yasadışı finansman, rüşvet ve kara para aklama ağını ortaya çıkarmıştı. Barberá şirketlerden yasadışı bağışlar almak ve bu paraları seçim kampanyalarını finanse etmek için kullanmakla suçlanmıştı. 2016 yılında Barberá, Operación Taula soruşturmasında sanık olarak yer almıştı. Ancak mahkemeye çıkamadan 68 yaşında kalp krizi geçirerek hayatını kaybetmişti. Ünlü politikacının şaibeli ölümü ilk olarak 28 Kasım 2016'da kalp krizi<sup>2</sup>, 5 Şubat 2017'de ise siroza bağlı çoklu organ şeklinde açıklanmıştır.<sup>3</sup> Barberá davası son yıllarda İspanya'nın siyasi sistemini sarsan yolsuzluk skandallarından sadece birisi olmuştur.

Rita Bárbera, medyatik bir siyasetçi olarak ölümüyle de gündemi uzun bir süre meşgul eder. Şaibeli ölümünün ardındaki gizemi kurgu yoluyla okurlara aktaran Alicia Giménez Bartlett, cinayet soruşturmasında son sayfalara dek bu gizemi devam ettirir. Siyasi cinayet davalarında suçu araştıran ekip zanlıyı ortaya çıkarma konusunda politikacıların yarattığı baskı sebebiyle güçlük çeker (Innes, 2003, s. 242-248). Edebi eser kurgusundaki siyasi bir eylemin temsili oldukları düşünülebilir (Thomas,

<sup>2</sup> 28 Kasım 2016 tarihinde El país gazetesinde yayınlanan haberde Rita Barbera'nın kalp krizi yüzünden vefat ettiği söylenmiştir. [https://elpais.com/politica/2016/11/23/actualidad/1479887130\\_732014.html](https://elpais.com/politica/2016/11/23/actualidad/1479887130_732014.html)

<sup>3</sup> 5 Kasım 2017'de El mundo gazetesinde yayınlanan haberde ise ünlü politikacının çoklu organ yetmezliğinden vefat ettiği ifade edilmiştir. <https://www.elmundo.es/cronica/2017/02/05/5894e95ee5fdea33678b4646.html>

1999, s. 10). Carme Riera'nın 2012 Mart ayında vermiş olduğu demeç (Escobedo, 2012, s. 119) Alicia Giménez Bartlett'in yarattığı kadın dedektifleri ve incelediği toplumsal olayları anımsatır:

- İyi bir polisiye roman her zaman olmasa da kısmen sosyal bir roman mıdır?
- Kuşkusuz. Bu yüzden de ilgi çekicidir. Örneğin Donna Leon'un romanları bize İtalya'nın genel portresini herhangi bir tarih kitabından çok daha iyi aktarır.
- Bir polisiye romanda dedektifin kadın olması aksiyon yerine daha fazla çıkarım ve daha az yumruklama olduğu anlamına mı gelir?
- Bence öyle, ister kadın dedektif olsun ister kadın müfettiş yardımcısı, benim Manuela Vázquez'im gibi, testosteronlar tarafından ele geçirilmiş değiller.

Çalışmaya konu olan *La presidenta (Başkan)* romanı postmodern dedektif romanı olarak adlandırabileceğimiz unsurlar taşır. Postmodern dedektif romanı XX. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan bir polisiye roman alt türüdür. Bu romanlar tipik olarak üstkurmaca, metinlerarasılık ve doğrusal olmayan anlatı yapıları gibi unsurları bir araya getirerek alışlagelmiş dedektiflik hikâyelerinin geleneklerine meydan okur. Postmodern dedektif romanları klasik polisiye yapıtlarda okurların beklentilerini karşılayan romanlardan farklı olarak ucu açık bir sona sahiptir. Postmodern polisiye roman okurları sonuçtan ziyade okuma eyleminin onlara kattığı deneyimsel zevke odaklanır (Jadwe, 2010, s. 541). Postmodern dedektif romanlarında bazen gizem erken çözülür fakat yazar romanı beklenmedik bir sona bağlayarak okuru şaşırtır. Bazı polisiye romanlarda ise okur sayfalarca peşine düştüğü gizemin çözümsüz kaldığını görerek hayal kırıklığına uğrar (Tani, 1984, s. 43-46). Dedektif hikâyelerinde, suç zaten hikâyenin dışında gerçekleşir. Hikâye cesetin ortaya çıkmasıyla gelişir. (Bloch, 1980, s. 43).

## 2. Dedektif kardeşler

Her iki kardeşin de polis olmayı seçmesindeki en büyük etken belediye zabıtası olan büyük dedeleridir. Castellón iline bağlı Càlig isimli bir köyde yaşayan iki kız kardeş küçüküklükten itibaren polis olmaya heves eder ve köy hayatının zorluğunu polis olmanın zorluğuyla bağdaştırarak polis akademisinde eğitim almaya karar verirler. Valensiya Emniyet Müdürlüğü'nde görev alan iki yeni yetme dedektif Berta ve Marta Miralles kardeşler, hem kardeş hem kadın olmaları sebebiyle çevreleri tarafından gariptenirler. Bu meslekte kadınların bulunmasını yadırgayan Adolfo García Barbillo, Vita Castellá'nın bağlı bulunduğu partiye sempati duyduğunu saklamaz, Miralles kardeşlerle ilk karşılaştığında "onları kahvesine düşmüş iki sineğe" benzetir ve "kadınların avukat, savcı ve hâkimlik gibi önemli görevlere getirilmesine" içten içe karşı çıksa da bunu dile getirmeyiz. Hâkim García, Miralles kardeşlere karşı cinsiyetçi bir tutum göstermektedir. Ancak Berta ve Marta da Miralles kardeşler de kendilerine yardımcı olan Vita Castilla'nın eski basın danışmanı Salvador Badía'nın eşcinsel eğilimini "Valensiya'da eşcinsellerin gücü" şeklinde yorumlar. Eserdeki olumsuz yöndeki cinsiyetçi yaklaşım, Alicia Giménez Bartlett'in *Petra Delicado Serisi*'ndeki gibi hikâyenin akışını duraksatmak, okurun dikkatini dağıtmak için bilinçli bir şekilde kullanılmaktadır (Venkataraman, s.238). Kadın karakterler erkek egemen bir meslek grubunda yaşadıkları veya yaşayacakları olumsuzlukların farkındadır. Miralles kardeşlerde ise bilinçaltına sinmiş bir ötekileştirme eğilimi gözlemlenmektedir. Bu durum eserde yaşamın ve insanın ikircikli yanlarına ışık tutması açısından önem taşımaktadır.

Miralles kardeşlerin amiri komiser Pepe Solsona, onların sadece ofislerinde oturup soruşturmayla ilgili düzenli rapor yazmalarını ister. Hem komiser Solsona'dan hem de hâkim García'dan duydukları neticesinde Berta Miralles, küçük kardeşi Marta'ya soruşturmada "kimsenin onları çalışırken görmek istemediğini" söyler. Kendilerine böylesi önemli bir cinayet dosyası verilmesini yadırgayan Miralles

kardeşler bu görevin ardındaki gizemi çözebilmek için önlerine çıkan maddi ve manevi engelleri aşmaya çalışırlar. Bir süre sonra komiser Solsona, Miralles kardeşlerin görevlerini tahmin ettiğinden de çok dikkate aldıkları görmesi üzerine onları soruşturma dosyasından alıp başka bir göreve getirmek ister. Bunun üzerine Marta “yakında bize camları da temizletir. Çünkü ona göre bizim işimiz bu olmalı” şeklinde bir yorum yapar. Eserde erkek karakterler kadınların emniyet camiasında olmasından açıktan açığa rahatsız görünmeseler de bunu hareketleriyle belli ederek Miralles kardeşleri huzursuz etmeyi başarırlar. Komiser Solsona’nın Miralles kardeşlerin peşine taktığı polis memuru Marta tarafından fark edilir ve Miralles kardeşler bu takibin gerekçesini amirlerine sorduğunu bunun onların güvenliği için eşlik yapıldığını söyler. Aslında Solsona’nın asıl önem verdiği şey, Miralles kardeşlerin gerçek suçlulara ulaşmasını engellemektir, çünkü üstlerinden gelen baskıyı engellemelerinin başka yolu kalmamıştır.

Alicia Giménez Bartlett’in yaratmış olduğu iki kız kardeş, Berta ve Marta farklı araştırma yöntemleri ile bir *sui generis*<sup>4</sup> oluşturur. Marta karakteri, önce harekete geçip ardından düşünmeye başlayan bir dedektif karakteri olarak ön plana çıkar, Berta ise görevinin gerektirdiği hukuki sorumluluklar çerçevesinde hareket etmeyi seçer. Soruşturma boyunca sık sık birlerine zıt düşseler de ortak noktada buluşup ilerlemeyi başarırlar. Keşfetmelerinden korkulan gizem her neyse onu bulmak için “üstlerinin istediği gibi ofislerinde rapor yazar gibi görünüp elde ettikleri bilgileri saklamayı ve bu şekilde gerçeğe ulaşmayı” hedeflerler. Üstlerinden bilgi gizlemek yeni yetme iki dedektif için gerçeküstü bir karar olarak karşımıza çıkar. Ancak daha önce belirtildiği üzere siyasi figürlerin dâhil olduğu cinayet davalarında polisin rahat hareket etmesi neredeyse imkansızdır ve Miralles kardeşler de buna uygun şekilde hareket eder. Kadın dedektifler çok fazla şiddete başvurmaz, olabildiğince mesleki bilgi ve sezgileriyle ön plana çıkar.

Hakkında açılan rüşvet davasında ifadesi vermesi beklenen Vita Castellá duruşma gününün arefesinde Madrid’deki bir otelde ölü bulunur. Onu son kez gören oda hizmetçisi Manuela Pérez Valdecillas ile görüşmek isteyen Miralles kardeşlere ödenek verilmemesi ve maaşlarının henüz yatmış olması onları engellemeye yetmez ve Madrid’e giderler. Burada yaptıkları soruşturmadan gerekli verimi alamayıp Valensiya’ya dönerler. Salvador Badía, Valensiya’nın en şaşaalı döneminde Castellá’nın sağ kollarından biri olan Ricardo Arnau’nun hakkında açılan rüşvet davaları sebebiyle partideki görevinden atılması ve bu nedenle Castellá’ya duyduğu düşmanlığa dikkat çeker. Başkan Vita Castellá’nın etrafını saran rüşvetsever parti üyeleri yüzünden kendi imajı da zedelenir ve Madrid’deki rüşvet davasında sanık olarak ifade vermesi beklenirken otel odasında ölü bulunur. Rüşvet, eserin gizli antikahramanlarından biri olarak karşımıza çıkar ve rüşvetin Valensiya ile bütünleşmiş bir parçası olmadığını herkese kanıtlamak Miralles kardeşlere düşer. Soruşturmadaki üstlerinden alamadıkları profesyonel desteği kurum dışından yani bir *private eye*<sup>5</sup> olarak Vita Castellá’nın basın danışmanı olan Salvador Badía, namıdiğer Boro’dan almak zorunda kalırlar. Berta her ne kadar Boro’dan hoşlanmasa da onun yardımını kabul etmekten başka çaresi kalmaz. Hatta bu gerginlik yüzünden Berta ve Marta kavga eder ve Marta “soruşturma dosyasını bize verdiklerinden beri durmaksızın çalışıyorum. Bıktım artık! Eğer polislik buysa ben bekçiliğe geçmeyi tercih edeceğim” diyerek mesleğin getirdiği sorumluluktan bunaldığını ifade eder. Bu tür bir serzeniş dedektif romanlarında sıkça görülen bir durum olmasa da yazar Bartlett’in yarattığı dedektif Petra Delicado’dan her bunaldığında duyduğumuz “mesleği bırakıp manastıra kapanacağım” sözünü hatırlatmaktadır. Marta’nın kardeşi Berta’yı eleştirdiği nokta ise tüm hayatını işe adanmasıdır. Berta da Marta’yı soruşturduğu kişilere kaba davranması sebebiyle eleştirir. Berta,

<sup>4</sup> Latince bir terim olan *sui generis* dilimize kendine özgü şeklinde çevrilebilir.

<sup>5</sup> İngilizce bir terim olan *private eye* özel dedektif şeklinde dilimize çevrilebilir.

mesleğinin gerekliliklerini yerine getirmekte Marta'dan daha kararlı olsa da, Marta amirlerine güven duymadığı için eline geçen delilleri paylaşmaktan kaçınır.

Soruşturma boyunca kendilerine gönüllü olarak yardım eden eski basın danışmanı Salvador Badía'ya karşı kendilerini borçlu hisseden Miralles kardeşler, hafta sonu tatili için Badía'yı köylerine davet ederler. Miralles kardeşlerin annesinin yaptığı leziz yemekleri tadan ve köy havasından hoşlanan Badía için eğlenceli bir hafta sonu olur. Yazar bu sayede hikâyede hafif duraksama, hem karakterler hem de okur için soluklanma molası vermiş olur.

Hikâyenin sonlarına doğru, hâkim García'nın anlatımıyla soruşturma için kendisine düzenli olarak rapor gönderen Berta'nın yaptığı tasvir ve benzetmelerle raporu bir roman çevirdiğini. Bu açıdan baktığımızda, yazar Bartlett'in yazmaya ve okumaya meraklı bir dedektif yaratmasının dedektif romana getirdiği yeni bir soluk olduğu söylenebilir. Miralles kardeşler, soruşturmadaki gizemi ortadan kaldırmış olsalar bile, araştırma boyunca yaptıkları kural ihlalleri sebebiyle gerçekleri olduğu gibi anlatamazlar. Hâkim Garcia, emekliliğini talep eder, komiser Solsona yeni yetme dedektifleri gerektiği gibi yönetemediği için farklı bir ile tayin edilir. İçişleri Bakanı Miralles kardeşlerin görevden alınmasını ister ancak Emniyet Genel Müdürü bunun faydasız olacağını söyleyerek görevinden istifa eder.

Miralles kardeşler, hikâyenin sonunda bir kez daha yanlarına Salvador Badía'yı alıp köylerine döner ve ebeveynlerine soruşturma sonunda başarılı olduklarını ve amirlerinin onları tebrik ettikleri yalanını söylerler. Çünkü içten içe istedikleri şey ebeveynlerinden takdir görmek ve beğenilmektir. Buradaki takdir görme isteği postmodern dedektif romanın unsuru olan bir anti-dedektif özellik olarak karşımıza çıkar. Bununla birlikte eserdeki gizemin çözümünden ziyade dedektiflerin büyük bir bilinmezlik içinde sessiz kalmak zorunda bırakılması da yazarın klasik dedektif romanına karşı ve postmodern bir anlatıya daha da yakın bir tutum takındığını göstermektedir. Klasik dedektif romanında dedektif her gizemi mantıklı bir şekilde çözüme ulaştırır (Swope, 1998, s.207). Postmodern yazarların başvurduğu tekniklerden biri olan okurun aklını karıştıracak açık uçlu sonuçla kitabını bitirmesi postmodern dedektif kurgusunda okurun dedektif rolünü üstlenmesi isteğine yazar tarafından verilen olumlu bir cevap niteliğindedir (Turgut, 2019, s.23). Postmodernizm bir huzursuzluk sanatıdır ve cevaplardan ziyade sorular önemlidir (Madran, 2016, s.259). Eserde, kadın başkahramanların mesleklerini ve kendilerine verilen görevi sık sık sorguladıkları ancak tatmin edici bir sonuca ulaşamadıkları görülmektedir. Bu cevapsız sorulardan bir diğeri ise Vita Castilla'nın ölüm sebebinin cinayet mi yoksa intihar mı olduğunun net bir şekilde açıklanmamasıdır.

### 3. Sonuç

Alicia Giménez Bartlett'in 24 yıldır maceralarını kaleme aldığı Petra Delicado'yu bir süreliğine kenara bırakıp kendine meydan okuduğu yeni dedektif romanı *La presidenta (Başkan)*'da çaylak iki kız kardeşin mesleklerinde yer edinme ve başarıya ulaşma çabası romanı sürükleyici hale getirmiştir. Küçük kız kardeş Marta mesleğe içgüdüsel bir tutkuyla bağlıyken, Berta tereddüt ve şüphe ile yaklaşmaktadır. Günümüz dedektif romanlarında, toplumsal konulara olduğu kadar, bireylerin kişisel problemlerine de değinildiği gözlemlenmiştir. Postmodern olarak tanımlayabileceğimiz bu yeni dedektif romanları, gizemin çözümünü muallakta bırakarak okuru hayal kırıklığına uğrattığı gibi, gizemi kendi hayal gücü ile çözmesine de olanak sağlamaktadır. Eserdeki gizemin Vita Castellá'yı kim öldürdüğünden ziyade, neden ve nasıl öldürdüğüne yönelik olduğu, yani *howdunit (nasıl yaptı?)* türünde bir suç kurgusuna daha yakın olduğu görülmektedir. Vita'nın zehirlenerek öldürüldüğü eserin başında belirtilmiştir, ancak önemli bir siyasi figür olarak cinayete kurban gittiğinin basına açıklanmasının, rüşvet davasının seyrini

değiştirmesi muhtemeldir. Bu sebeple, Miralles kardeşler emniyet teşkilatı tarafından yem olarak kullanılmıştır. Hem Vita'nın ölüm sebebi, hem de rüşvet davasındaki gerçekler hakkında bilgiye ulaşan Miralles kardeşler, bu bilgiyi kendilerine saklayarak amirlerinin istediği şekilde soruşturmayı sonlandırır. Miralles kardeşler amirlerini tatmin etmiş olsa bile yazar okurlarını belirsiz bir sonuçla baş başa bıraktığı için onları tatmin etmiş sayılmaz. Ancak bu muğlaklık Miralles kardeşlerin hikayesinin devamının geleceğini okurlara anlatmanın farklı bir işareti olarak yorumlanabilir. Postmodern edebiyatın şimdiye kadar yapılmış her şeyin yeniden şekillendirilmesi hali olarak özetleyen Jose F. Colmeiro'nun (1992, s.28) tanımlamasına uygun bir düzeyde suç romanını *La presidenta (Başkan)* romanıyla yeniden yorumlayan Alicia Giménez Bartlett'in ilerleyen yıllarda postmodern dedektif romanına katkı göstermeye devam edeceği düşünölmektedir.

### Kaynakça

- Bloch, E. (1980). A Philosophical View of the Detective Novel. *Discourse*, 2, s. 32-52. Nisan 8, 2023 tarihinde <https://www.jstor.org/stable/41389052> adresinden alındı
- Colmeiro, J. F. (1992). Posmodernidad, posfranquismo y novela policíaca. *España contemporánea: Revista de literatura y cultura* (Cilt 3, s. 27-40). içinde ISSN 0214-1396.
- Colmeiro, J. F. (1994). La novela policíaca española: teorí e historia crítica. Barcelona: Editorial Anthropos.
- etin, N. (2012). *Roman özömlene Yöntemi* (11 b.). Ankara: Öncü Kitap.
- Escobedo, M. (2012, Mart). Carme Riera : Hay novelas negras que nos enseñan más sobre los países que los libros de historia. *Cuadernos Hispánicos*(741), 119. Nisan 4, 2023 tarihinde <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcdj631> adresinden alındı
- Ezker a, I. (29 de Nisan de 2022). *El Correo*. Recuperado el 5 de Nisan de 2023, de Qué leer: Giménez Bartlett y un caso morboso: <https://www.elcorreo.com/culturas/territorios/leer-gimenez-bartlett-20220429102150-nt.html>
- Giménez Bartlett, A. (2022). *La presidenta*. Negra Alfaguara.
- Giménez Bartlett, A. (2022, Ekim 2022). *Live con Alicia Giménez para comentar su libro: "La presidenta"*. (P. Ramírez, Röportaj Yapan) Youtube. Nisan 7, 2023 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=HOGntoRPYsM> adresinden alındı
- Innes, M. (2003). Murder Investigations in Extremis. M. Innes içinde, *Investigating murder : detective work and the police response to criminal homicide* (s. 242-248). New York: Oxford University Press. Nisan 7, 2023 tarihinde <https://archive.org/details/investigatingmuro000oinne/page/n13/mode/2up> adresinden alındı
- Jadwe, M. U. (2010). The Detective and the Writer: The Postmodernist Re-Writing of Detective Fiction Conventions in Paul Auster's City of Glass. *Journal of Al Anbar University for Language and Literature*(3), s. 540-557. Nisan 8, 2023 tarihinde <https://www.iasj.net/iasj/article/64103> adresinden alındı
- Madran, C. Y. (2016). A. S. Byatt's Possesion: A Romance: A Postmodern Detective Fiction. *Sobider*, 3(9), 255-261. doi:10.16990/SOBIDER.290
- Ors, J. (2022, Nisan 9). *Alicia Giménez Bartlett: «Lo de la corrupción en Valencia fue berlanguiano»*. Nisan 9, 2023 tarihinde <https://www.larazon.es/cultura/20220409/t7lflst22ndclmy7ppquaxenea.html> adresinden alındı
- Picos, S. (2022, Eylöl 14). *La Valencia corrupta de Alicia Giménez Bartlett*. Nisan 9, 2023 tarihinde <https://librujula.publico.es/la-valencia-corrupta-de-alicia-gimenez-bartlett/> adresinden alındı
- Riveira, H. O. (1 de Kasım de 2022). «La presidenta», de Giménez Bartlett, un caso político con dos nuevas inspectoras de policía.

- Rosalind, C., & Linda, S. (1989). Tracking Down the Past: Women and Detective Fiction. H. Carr (Dü.) içinde, *From my guy to sci-fi : genre and women's writing in the postmodern world* (s. 47). London: Pandora Press. Nisan 7, 2023 tarihinde <https://archive.org/details/frommyguytoscifio000ounse/mode/2up> adresinden alındı
- Sweeney, S. E., & Mervale, P. (1999). The Games Afoot On the Trail of the Metaphysical Detective Story. P. Mervale, & E. Sweeney içinde, *Detecting Texts: The Metaphysical Detective Story from Poe to Postmodernism* (s. 2). Pennsylvania: University of Pennsylvania Press. Nisan 6, 2023 tarihinde [https://books.google.com.tr/books?id=zNWLprcPKa0C&printsec=frontcover&hl=tr&source=gs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?id=zNWLprcPKa0C&printsec=frontcover&hl=tr&source=gs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) adresinden alındı
- Swope, R. (1998). Approaching the Threshold(s) in Postmodern Detective Fiction: Hawthorne's "Wakefield" and Other Missing Persons. *Critique: Studies in Contemporary Fiction*, 39(3), 207-227. doi:10.1080/00111619809599531
- Tani, S. (1984). D. Seitters (Dü.) içinde, *The Doomed Detective, The Contribution of the Detective Novel to Postmodern American&Italian Fiction*. Southern Illinois: Southern Illinois University Press. Nisan 6, 2023 tarihinde <https://archive.org/details/doomeddetectivec000otani/page/n6/mode/2up> adresinden alındı
- Thomas, R. R. (1999). The devices of truth. R. R. Thomas içinde, *Detective fiction and the rise of forensic science* (s. 10). New York: Cambridge University Press. Nisan 7, 2023 tarihinde <https://archive.org/details/detectivefiction000othom/page/n11/mode/2up> adresinden alındı
- Turgut, Z. R. (2019). Postmodern rewriting of detective fiction: Reformulating the convention of traditional detective fiction in *The Collector*, *Chatterton* and *When we were orphans*. Nisan 20, 2023 tarihinde <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/58872> adresinden alındı
- Venkataraman, V. (2010). Mujeres en la novela policial: Reafirmación o subversión de patrones patriarcales? Reflexiones sobre la serie *Petra Delicado* de Alicia Giménez Bartlett. *Textos sin fronteras. Literatura y sociedad, II* (Cilt II, s. 238). içinde Pamplona: Ediciones digitales del GRISO. Nisan 29, 2023 tarihinde <https://dadun.unav.edu/handle/10171/14262> adresinden alındı

### 73. Di Temayên Destana Kela Dimdimê da Kurdîniya İdeal<sup>1</sup>

Yaşar KAPLAN<sup>2</sup>

**APA:** Kaplan, Y. (2023). Di Temayên Destana Kela Dimdimê da Kurdîniya İdeal *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 1235-1252. DOI: 10.29000/rumelide.1316386.

#### Kurte

Destana Kela Dimdim û Xanê Lepzêrîn yek ji girîngtirîn destana edebîyata kurdî ya devkî ye. Ev destan ji aliyê dengbêjan ve li ser rûdaneke dîrokî hatîye honandin. Mijara vê destanê şerê di navbera Kurdên Biradostî û Dewleta Sefewî ye ku ev şer di navbera salên 1609 û 1610ê da qewimîye. Wisa dîyar e ku vî şerî karîgerîyeke mezin li ser kurdan hiştîye, lewra ev destan ji aliyê xelkê ve gelek hatîye bergermkirin û guhdarîkirin. Ji bilî belavbûna wê ya di edebîyata devkî da herwisa rengvedana wê di edebîyata kurdî ya klasîk da jî çêbûye û hinek edîbên kurd li ser vê destanê berhem dane. Ev destan ji sedsala 19an şûnda bûye mijara gelek vekolînên ji aliyê vekolerên bîyanî û xuyanî ve hatine encamdan. Ji deverên cuda cuda gelek varyantên vê destanê hatine tomarkirin. Di vê nivîsarê da varyantên ji devera Hekarîyan hatine tomarkirin wekî numûne hatine hîlbijartin. Her çend ev varyant ji devê deh dengbêjên cuda hatibe berhevkirin jî ji ber wekhevîya varyantan, hemî varyant wekî yek varyanta têkûz hatîye lêkdanê. Armanca gotarê destnîşankirina temayên sereke yên destanê û dîyarkirina rengvedana wan a li ser derbirîna kurdîniya îdeal a di destana Kela Dimdim û Xanê Lepzêrîn e.

**Peyvên sereke:** Kela Dimdim, Xanê Lepzêrîn, beyt, tema, hemaset

### Dımdım Kalesi Destanı'nın Temalarında İdeal Kürtlük

#### Öz

Dımdım Kalesi ve Altın Kollu Han destanı sözlü Kürt edebiyatının en önemli destanlarından biridir. Bu destan dengbejler (halk ozanları) tarafından tarihi bir olay üzerine örülmüştür. Destanın konusu Biradostî Kürtleri ile Safevî Devleti arasında 1609-1610 yılları arasında yaşanan bir savaşa dayanmaktadır. Öyle anlaşılıyor ki bu savaş Kürt toplumunu derinden etkilemiş ve bundan dolayı bu destan halk tarafından oldukça beğenilmiş ve dinlenmiştir. Onun sözlü edebiyattaki yaygınlığının yanı sıra destan Klasik Kürt Edebiyatı'nda da yansımaları bulunmuş ve bazı Kürt edipleri onun üzerine eserler kaleme almışlardır. Bu destan 19. yüzyıldan itibaren yerli ve yabancı araştırmacılar tarafından yapılan birçok incelemenin konusu olmuştur. Değişik bölgelerden bu destana ait birçok varyant derlenmiştir. Bu makalede Hakkâri bölgesinde derlenen varyantlar örnek olarak seçilmiştir. Bu varyantlar her ne kadar on ayrı dengbejden derlenmişse de varyantların birbirine benzerliği ve yakınlığından dolayı mürettep tek bir varyant şeklinde ele alınmıştır. Makalenin amacı destanın başat temalarını belirlemek ve bunların Dımdım Kalesi ve Altın Kollu Han destanında kurgulanan ideal Kürtlük üzerindeki yansımalarını ortaya koymaktır.

**Anahtar kelimeler:** Kela Dimdim, Xanê Lepzêrîn, beyt, tema, hemaset

<sup>1</sup> Bu çalışma yazarın 2015 tarihinde tamamladığı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.  
<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Hakkari Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri ABD, Dinler Tarihi Bölümü, (Hakkari, Türkiye), yasarkaplan111@gmail.com, 0000-0002-3960-0201 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.04.2023- kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316386]

## Ideal Kurdishness in the Themes of the Dimdim Castle Epic

### Abstract

The epic of “Dimdim Castle and the Golden-Armed Khan” is one of the most important epics in Kurdish oral literature. This epic was fictionalized by the dengbejs (folk poets) based on a historical event. The subject of the epic is based on a war that took place between the Biradosti Kurds and the Safavid Empire between 1609-1610. It is understood that this war deeply affected the Kurdish community, and therefore this epic was listened to with great admiration by the people. In addition to his popularity in oral literature, reflections of his work have also been found in classical Kurdish literature, and some Kurdish literary figures have written works based on his legacy. This epic has been the subject of many studies conducted by both domestic and foreign researchers since the 19th century. This epic, which has many variants compiled from different regions, has been exemplified in this article with the variants collected from the Hakkari region. Although these variants were compiled from ten different dengbejs, due to the similarity and proximity of the variants to each other, they were modestly combined as a single variant. The aim of the article is to determine the main themes of the epic, and their reflections on the ideal Kurdishness fictionalized in the Dimdim Castle and Golden-Armed Khan epics.

**Keywords:** Dimdim Castle, Golden Armed Khan, bayt, theme, heroism

### Destpêk

Destan yek ji cûreyên vegêranê (narrative genres) ê dirêj e ku danêrê wê nahêt zanîn û wekî malê gelekî tête qebûlkin. Karasoy di nivîsa xwe ya derbarê pênaseya têgeha destanê da ji gelek pisporên bîyanî û xuyanî neqlan dike û di dawîyê da hêmanên hevpar ên pênaseyên têgeha destanê wiha rêz dike. Li dû nirxandina wî hêmana sereke ya ji hemî pênaseyên destanê tête derxistin hêmana qehremanî û mêrxasîyê ye. Ji bilî vê hêmana sereke derasayîbûna kes û rûdanan, vegêrana serbora kesekî an netewekê, hebûna hesta netewî û vegêrana bi awayekî menzûm ji lê zede dike (Karasoy, 1991: 39). Destan bi vehewandina motîfên mîtolojîk û efsanewî ve her çiqas nêzîkî mît û efsaneyan bête dîtin ji di binyat da herdû cûre ji hev cuda ne. Cûreyê destanê li ser hemaset û mêrxasîyê tête vehandin û di hîsîyata guhdaran da hesteke hemasî diafirîne (Keskin, 2019: 177, 187-189). Vegêrana menzûm a Kela Dimdim û Xanê Lepzêrîn bi naverok, tema û motîfên xwe ve hemî şertên destanê netewî li xwe vedigire û ji ber vê çendê yek ji girîngtirîn destana netewî ya kurdan tête qebûlkin (Kaplan, 2022; 290; Hassanpour, 1995: 404-405). Ev destana netewî ji ber ku li ser rûdaneke dîrokî hatîye afirandin, ji bo cara pêşîyê ji alîye berhemên dîrokî ve behsa vê serhatîyê hatîye kirin. Taybetî kronîkên Îranî yên wekî “Tarîx Alem Arayî Ebasî” ya Îskender Beg Munşî (m. 1635), “Tarîxî Ebasî” an jî “Rûzname-î Molla Celal” a Celaledîn Muhemed Yezdî (m. 1620), “Rewzetû’s-Safewîye” a Mîrza Beg Cûnabadî û “Efdelû’t-Tewarîx” a Fezîlî Beg Hûzanî bi berfirehî behsa rûdana dîrokî ya Kela Dimdimê kirine (Açar, 2019; Nêrweyî, 2019). Ji bilî van kronîkên Îranî, Feqîyê Teyran menzûmeyek li ser Kela Dimdim nivîsîye. Ev menzûme ji şêst û heft malikan pêk tê û destxeta wê bi rêka arşîva Alexander Jaba hatîye parastin (Teyran, 2014: 149-159; Sadînî, 2012: 383-397). Wisa xuya dike ku menzûmeya Feqîyê Teyran kême e. Lê belê şerê Kela Dimdim û Xanê Lepzêrîn her çend bûbe mijara dîrok û edebîyata klasîk a kurdî jî, vê rûdanê werara xwe ya esasî di edebîyata kurdî ya devkî da wergirtîye û bûye destaneke netewî.

Destana mijara gotara me, navê xwe ji çîya û keleyeke li wî çîyayî wergirtîye. Ev çîya û kele dikeve başûrê bajarê Êrmîye û 18 km’an jê dûr e. Vê destana netewî mijara xwe ji rûdaneke dîrokî wergirtîye. Ev rûdan



ji şerekî domdirêj ê di navbera kurdên Biradostî û Dewleta Sefewî pêk têt. Biradostî li hemberî Dewleta Sefewî di pêşengîya Xanê Lepzêrîn (Emîrxanê Biradostî) da ji bo parastina xak û serbixwetîya xwe Kela Dimdim ava kirine û tê da berevaniya xwe kirine. Kela Dimdim ji aliyê hêzên Sefewî ve di payîza sala 1609ê da hatîye dorpêçkirin û ev dorpêç heta havîna sala 1610an dewam kirîye. Di vê dorpêçê da kurdan bi awayekî mîrxasî heta yek jê nemayî şer kirine. Lehengê vê destana netewî mîr û rêberê Biradostîyan yê wê serdemê Emîrxanê Biradostî ye. Kronîkên Îranî navê wî wekî Emîrxanê Biradostî an jî Emîrxanê Çolaq bi nav dikin (Kaplan, 2019: 21-22; Açar, 2019: 20). Lê belê li dû varyanta destanê ya mijara gotara me, navê wî yê esasî Ûmer e û ew di destanê da wekî Xanê Lepzêrîn, Xanê Zêrîndest, Xanê Çengzêrîn, Xanê Kurdan, Xanê Sor, Mîrxan û Xanemîr tete binavkirin (Kaplan, 2019: 31-32). Wekî ji nasnavên wî dîyar dibe destê wî hatîye birîn û li şûna deste wî yê birî, destekî zêrîn hatîye çêkirin. Kronîkên îranî wisa didin xuyakirin ku Emîrxanê Biradostî dema hevalbendê Mîrê Soran Ûmer Begê beşdarî şerekî bûye û di wî şerî da destê wî hatîye birîn lewra wekî Emîrxanê Çolaq hatîye naskirin. Lê belê li dû destana gelêrî dema ew hevalbendê Şah Ebasê Sefewî (m. 1629) di gel wî çûye nêçîra şerekî û şerî destê wî jê kirîye. Ji ber vê mîrxasî û cesareta wî Şahê Îranê destekî zêr ji bo wî çêkirîye û navê Xanê Lepzêrîn lê kirîye (Kaplan, 2019: 22, 33). Lehengê din yê bi navê Ebdal Begê Mukrî jî yek ji mezinên eşîreta Mukrî ye û hevalbendê Xanê Lapzêrîn e. Ew di bizava bergirîya Kela Dimdim da di gel Xanê Kurdan bû û heta dawîyê şer kirîye. Ev rûdana dîrokî wekî li jorê jî hatîye behskirin ji aliyê gelek kronîkên Sefewî û Îranî ve hatîye vegêran (Açar, 2019; Nêrweyî, 2019). Mîrxasîya kurdan a di vê rûdana dîrokî da karîgerîyeke mezin li ser civaka kurd kirîye. Dengbêjên kurd destaneke dirêj li ser vê rûdanê vehandin û ev destan bi naveroka xwe ya tijî hemaset û mîrxasî û bi şewaza xwe ya revanbêj ve di nava kurdan da gelek belav bû û kete li ser zar û zimanê xelkî. Mela Mehmûdê Bazîdî di vê barê da wiha dibêje: “Ev qezîya şerê Kela Dimdim qewî meşhûr û me’rûf e di Kurdistanê da. ... Ekserê Kurdan wê destanê di meclîsan da dixwînin û ji boyê şehîdêd Kela Dimdimê heyf dixwen û digirîn û duayê dikin” (Bazîdî, 2010: 117).

Xebatên li ser destana Kela Dimdim ji nîva duyê ya sedsala 19an were dest pê kirine û heta niha bi dehan varyantên vê destanê hatine berhevkirin û çapkirin. Derbarê vekolerên li ser destana Kela Dimdim xebitî û berhemên wan da mirov rastî hejmareke zêde ya vekoler û xebatan têt (Zîlan, 2015: 193-195; Kaplan, 2019: 16-18; Açar, 2019: 153-157). Varyanta destana Kela Dimdim a ji bo vê xebatê wekî bingeh hatîye qebûlkirin ji devera Hekarîyan hatîye berhevkirin. Ev varyant bi ‘eslê xwe ji devê deh beytbêjên cuda hatîye wergirtin. Ji van deh beytbêjan pêncan ev destane bi awayekî têtûz û dirêj vegêrane. Pênc beytbêjên mayî hema tenê hinek ta û çiqên vê destanê dizanîn. Lê belê ji ber ku ev beytbêj hemî yên deverekê ne, varyantên wan hema hema wekî hev in û bi şikleki hevdu tamam dikin, hemî varyant wekî yek varyant hatîye sazkirin. Ferqa sereke ya di navbera varyantan di kurtbûn û dirêjbûna wan da derdikeve meydanê. Wekî yek varyant sazkirina destanê ve hemî hûrgilîyên destanê di nav varyanteke têtûz da hatine komkirin û bi vî awayî naverok û rûxsarê destanê baştir xuya bûye (Kaplan, 2019: 12-13, 18-20).

Tema di vegêranên edebî da hîs û hest an jî boçûn û hizra sereke ya ku têt xwestin bê ragehandin e. Ew, hevqirtinekê dide temayîya metnî û nasnameyekê dibexşîne wê. Her çend gelek caran “tema” û “mijar” bêne têtûz kirin jî ew herdu jî hev cuda ne (Karataş, 2001: 419; Aktaş 1998: 91; Çıkla, 2012: 71-86). Heke em di çarçova destana Kela Dimdim da li ser vê meselê rawestin, mijara destanê rûdaneke dîrokî yanî şerê di navbera kurd û ‘eceman ê di tarîxeke dîyar da qewimî ye. Ev mijar bi serê xwe tameke edebî an jî hizreke xwerû nade mirovî. Terzê vegêran û îfadekirina “mijar”ê bi “tema” û “şewaz”ê ve girêdayî ye. Ev herdu heman dikarin mijarê zindî bikin, resenîyê bibexşîninê û di dil û mejîyê guhdar û xwîneran da tameke edebî bihêlin. Temaya destana Kela Dimdim a sereke hemaseta kurdîniyê û mîrxasî ye. Hekarî û palderê serekî yê ku bûye sebebê vehandin an jî afirandina vê destanê temaya destanê bi xwe ye. Her di destpêka destanê da mijar û tema ji bo xwendevan û guhdarê hûrbîn hatîye dîyarkirin:

Xulimîne xulimîne  
 Gelî xelk û alemîne  
 Guh biden dil û yeqîne  
 Qiseta Xanê Lepzerîn e [Kaplan, 2019: 57]

Di vê benda destpêkê da “mijar”a destanê hatîye diyarkirin ku dê behsa serhatîya Xanê Lepzêrîn bête kirin. Lê belê hema di bendên li dû vê bendê da îşaret bi “tema”ya destanê hatîye kirin:

Qiseta Xanê zerîndest e  
 Kemera xîretê beste  
 Xelkê xweşmêr dane deste

Xelkê xweşmêr dane vê ra  
 Wê d’bestin kemerên zêra  
 Navûdeng dinyayê gêra [Kaplan, 2019: 57]

Di van herdû bendan da behsa temaya destanê an jî hîsîyat û hesta palderê vehandîna destanê hatîye kirin ku ji serî heta binî li dor xîreta kurdîni û hemasetê dizivire û ev tema li seranserî destanê hatîye nimandin. Wekî ji van bendan diyar Xanê Lepzêrîn kemera xîretê girêdaye, kesên xîretkêş û mêrçak jî li derdora wî kom bûne û wan bi serborîya xwe ve navûdengê xwe li dinyayê gêrane. Bi bendên dawîyê yên destanê ve jî encama wan a trajîk hatîye diyarkirin ku Kela Dimdim ji aliyê hêzên Sefewî ve hatîye girtin û hemî kurd hatine kuştin:

Hey Dimdimo ker be, ker be  
 Bi toz û xebarê werbe  
 Piştî Xanan bo kes nebe

Hey Dimdimo kavl û wêran  
 Meskenê piling û şêran  
 Rovî lê d’ken geşt û gêran  
 Rehmêt day û babêd guhdêran [Kaplan, 2019: 154]

Vegêrana Kela Dimdim û Xanê Lepzêrîn destaneke millî ya kurdî ye û behsa qehremanî û mêrxasîya kurdan dike. Tê da behsa serpêhatîya Kurdên Biradostî tete kirin ku li hemberî Dewleta Sefewîyan parastina serxwebûna mîrnişîna xwe û berevanîya axa xwe dikirin. Lewra di destanê da temaya sereke hemaset û xîreta kurdîniyê ye û bi hest û hîsên netewî ve hatîye xemilandin. Di seranserê metnê destanê da vegêran, karakter, metafor û teswîr bi temaya sereke, hemaseta kurdîniyê ve girêdayî ne. Her çend di destanê da temaya sereke hemaseta kurdîniyê be jî ji bilî vê hinek temayên din ên harîkar jî hene. Temayên harîkar ku dê li jêrî bi berfirehî bê behskirin em dikarin wiha rêz bikin: Wefadarî û xîyanet, bawerî û dîn, jin û namus û ray û tedbîr (Kaplan, 2019: 41-54). Ev temayên harîkar hemî şiklekî bi temaya sereke ve bestî ne û temaya sereke xurt dikin. Lewra taybetiyên millî û dînî (mezhebî) yên ku gelê kurd ji milletên di cuda dike di destanê da hatine pêşêxistin. Kurdan di bin rêberîya Xanê Lepzêrîn da, ji bo parastina azadî û kerameta xwe, xwe ji bo şerekî domdirêj amade kirine. Ji bo vê çendê jî keleyeke gelek asê ava kirine û her pêwîsîyeke ji bo herbeke dijwar ên wekî çek û teqemenî, qût û xwarin, leşker û şervan berhev kirine. Di wextê amadekarîyên şerî da bi qasî ji wan hatîye tiştêk bi neyarên xwe

nehesandine. Di dema şer û lêkdanan da her reng wêrekî, fîdakarî û mêrxasî nîşan dane. Jinên kurd ji bo kû bi zindî nekevin di destê neyaran da xwe întîhar kirine (Kaplan, 2019: 41).

Ev destan ji ber temaya xwe ya kurdîni û hemasetê û şewaza vegêranê ya rewanbêj tesîreke zêde li ser kurdan hiştîye û xwe berdaye di nava dil û hinavên xelkî da. Lewra ev rûdana dîrokî ji aliyê dengbêjên kurd ve wekî destaneke netewî ya menzûm hatîye vehandin. Vegêrana xweragirîya Xanê Lepzêrîn û Kela Dimdim bi teswîrên zîndewer, bi dilewerîyeke herikbar û sin'etên edebî ve hatîye tewizandin. Wextê kesek guhdarîya destanê dike, wisa pê hest dike ku di nava sahnayên şerî da ye. Teswîr û vegêran ew qas xurt û zindî ne ku guhdar çêjneke pir xweş ji guhdarîkirinê seh dikin. Destan çî qas ber bi dûmahîyê ve biçê sahnayên dilşewat û rondikrêj zîyade dibin. Ev çende digehe radeyeke wisa ku guhdêrê destanê şehîna hespan, girgira topan, sîrsîra şûran, xîsxîsa xenceran û gazegaza mêrçakan hay jê dibe:

Topêd mezin giregir e  
Bircêd belek xirexir e  
Rewda şêran nirenir e  
Rondkêd sitîyan guregur e  
Fermana ser bab û kur e  
Xan mîr e, Ebdal Beg kur e<sup>3</sup> [Kaplan, 2019: 100]

Ordîyan bûye gîrêne  
Misrîyan bûye sîrêne  
Wan lawan keft qîrîpêne  
Wan hespan bûye hîrêne  
Her sed ji wan bi yekê ne [Kaplan, 2019: 141]

### Hemaseta kurdîniyê û welatparêzî

Hemaset peyveke 'erebî ye û tete me'na wêrekî, mêrxasî û egîdîyê. Ev têgeh xemxorîya parastina şeref û heysîyeta şexsî, netewî, dînî û welatî û herwisa ragirî û xwedîlêderketina nîrx û rûmetên giranbiha îfade dike. Hemaseta kurdîniyê parastina nîrx û rûmeta her tiştê bi kurdan ve girêdayî, bergirîkirina her êrîşeke li dijî wan rûmetan û di vê oxirê da li hemberî her zorî û zehmetîyekê xweragirî ye. Destana Kela Dimdim û Xanê Lepzêrîn li ser temaya hemaseta kurdîniyê û welatparêzîyê hatîye avakirin. Emîrxanê Biradostî di destanê da wekî "Xanê Kurdan, Mîrê Kurmancîyê û Kurdistanê" tê nasandin. Di serê destanê da wisa tê vegotin ku ew wê bibe Mîrê Kurmancîyê. Hemî bizav û tevgerên Xanê Lepzêrîn li dor vê çendê digerin. Ji bo cîbecîbûna vê armançê gencîneya (defîne) hatîye dîtin tê serfîkirin. Hê di wextê avakirina Kela Dimdimî da armanca vê avakirinê wiha tê eşkerakirin:

Pênsed mirc in, pênsed tevir  
Toz ber esmanan bû 'evir  
Dê têkel bin kurd û gewir

<sup>3</sup> Navê kurê Xanê Lepzêrîn ê mezin jî Ebdal Beg e. Vê derê mebest jê kurê wî ye.

Pênsed mirc in, pênsed lihaz  
 Ser Dimdimî bû gazegaz  
 Dê têkel bin kurd û beraz

Pênsed mirc in, pênsed mahol  
 Ser Dimdimî bû golegol  
 Dê têkel bin kurd û moxol

Pênsed mirc in, pênsed bêrik  
 Ser Dimdimî bû nirkenirk  
 Dê têkel bin kurmanc û tirk

Pênsed mirc in, pênsed kuling  
 Ser Dimdimî bû ringering  
 Dê têkel bin şêr û piling [Kaplan, 2019: 74]

Ji naveroka bendan xuya dibe ku kurd dê li hember kesên ku wekî gewir (gawir), moxol û tirk têtên pênasekirin, şerekî pir mezin bikin. Di destanê da wisa têtê dîyarkirin ku hê di destpêkê da Xanê Lepzêrîn amadekarîya herbeke mezin dike. Di rastîyê da Dewleta Sefewî her çend wekî dewleteke Îranî bê nasîn jî ew di binyatê xwe da dewleteke tirk bû (Gündüz, 2008: 456). Ew hêzên leşkerî yê Kela Dimdim muhasere kirî hemî ji hoz û 'eşîretên tirk ên Şî'î û Qizilbaş pêk dihatin (Açar, 2019: 43-45). Ji ber vê çendê kurd baş dizanin kanê dijminên li hemberê wan kî ne û aîdiyeta wan a etnikî hatîye raçavkirin. Di destanê da wisa xuya dibe ku kurd bi danana Kela Dimdimî ve kêfxweş bûne û alîgirên Sefewîyan pê qehirîne. Ev çende di destanê da wiha têtê vegotin:

Gava Dimdim xilas bûye  
 Xwelî serê Şahê Êrmîyê  
 Heft salan serê xwe girêdet poşya niharîyê  
 Xanek rabû j'Kirmanciyê [Kaplan, 2019: 78]

Wekî ji naveroka vê bendê eşkera dibe ji bo berevanî û êrîşan ji aliyê kurdan ve avakirina bingeheke asê tirs û xof xistîye dilê Sefewîyan. Ji ber vê yekê wezîrê şahî Xelîfe, diçe cem Şahê Îranê, tehlûkeya kurdên Biradostî û Xanê Lepzêrîn ji bo rayedarên dewletê dibêje. Xelîfe di axaftina xwe ya di gel Şahî da gilîyan ji wî dike û dibêje ku li Kurdistanê ev çi Xan e te rakirî. Doza wî textê (doşeka) te ye. Neyarê dîne me ye. Ji vana têtê têgehiştin ku hêz û serxwebûna Xanê Lepzêrîn ji aliyê Sefewîyan ve wekî metirsîyeke mezin têtê dîtin (Açar, 2019: 35-38; Kaplan, 2019: 23-24). Wisa têtê teswîrkirin ku Xanê Lepzêrîn de'wa textê Şahî dike û neyarîya ayîna (mezhebê) Sefewîyan dike. Di vê derê da aîdiyeta millî û ayînî wekî du dîyardeyên sereke derdikevin meydana. Kurdan ji ber van herdû dîyardeyan de'wa azadîyê kirine û nexwestine serê xwe ji bo wan biçemînin (Kaplan, 2019: 83-89).

Xelîfe, dema ji bo cara yekê li ser emrê Şahî, Kela Dimdimî muhasere dike, Xanê Kurdan weke Xanê re'yetê pênase dike û ji wî dixwaze ku otorîteya dewletê qebûl bike. Herwesa dema Şah bi xwe bi ordiya xwe ya mezin ve têtê li ser Kela Dimdim jî Xanê Lepzêrîn wekî Kurmanc dide nasîn û jê dixwaze ku heke otorîteya wî qebûl neke ew dê Xanê Lepzêrîn li ber topên xwe bike nişan û hedef. Ev çende di bendan da wiha têtê vegêran:

Herê Xanê re'yetê  
 Qebûl ke tancê<sup>4</sup> dewletê  
 Heke dê li te rakeyn qiyametê [Kaplan, 2019: 89]

Erê Xano tu Kurmancî  
 Tu qebûl bike vî tancî  
 Heke ber topêd me armancî [Kaplan, 2019: 133]

Wisa dîyar e têgehên “re'yet” û “kurmanc” ji bo biçûkkirin û kêmkirina kurdan ji aliyê Sefewîyan ve bi qestî têne bikarînan. Têgeha re'yetê ji bo kesên bêdesthilatdar û jêrdest tête bikarînan. Têgeha “tancî” jî bi zimanekî sembolîk ji bo otorîteya Dewleta Sefewî û şehînsahîyê hatiye bikarînan. Dewleta Sefewî dixwaze ku desthilatdarîya Xanê Lepzêrîn ji meydanê rake û wan bikin bindest û fermanberên xwe. Herwesa ji kurdan dixwazin ku an daxwaza wan bi cih bînin an jî dê fermana wan bête rakirin. Cewaba Xanê Lepzêrîn a beramberî vê daxwazê xîret û hemaseta wî ya kurdîniyê û dilêrî û mêrxasîya wî derdixîne meydanê:

Ez wî tancî qebûl nakem  
 Xwe j' Xudê û Resûl nakem  
 Kurmanciyê bê nav nakem [Kaplan, 2019: 133]

Xanê Lepzêrîn teslîmbûn û qebûlkirina otorîteya Dewleta Sefewî wekî bînavkirin û hetikandina şeref û heysiyeta kurmanciyê (kurdîniyê) dibîne û lewma bi tundî evî tancî red dike. Xan, ji bo redkirina tekîf û tehdîdên Sefewîyan îşaretê bi du aîdiyetên kurdan dide. Bi îfadeya “Xwe ji Xudê û Resûl nakim” balê dikêşe li ser cudahiya mezhebî û bi îfadeya “Kurmanciyê bînav nakim” ve jî îşaretê dide aîdiyeta etnikî. Mirov têdigehe ku di destanê da pênaseya kurdîniyê li ser van herdû aîdiyetan hatiye avakirin.

Wextê Şahê Îranê qûwetên xwe yê leşkerî berhev dike gazî hemî xanên Îranê dike. Di destanê da navên xanên hatine vexwendin tête gotin. Wextê xanên vexwendî tên her yekî wan di aliyê xwe da neyarîya xwe ya li dijî Xanê Lepzêrîn û kurdan derdibire. Beramberî vê çendê Xanê Lepzêrîn jî mîrên kurdan vedixwîne û penaha xwe digehîne mîrên kurdan ên wekî mîrê Hekarê, Bahdînan, Serhedê, Botan û hinekên din. Herwisa arîkarîyê ji Osmanîyan (Paşayê Romê) jî dixwaze. Lê belê ji kesên arîkarî jê hatiye xwestin deng dernakeve. Em ji vê bizava Xanê Lepzêrîn têdigehe ku ew yekîtî û tifaqa milletê xwe dixwaze û ji bo çêbûna vê tifaqê jî nameyan ji bo wan rêdike. Ji bo destnîşankirina herdû aliyên di destanê da ev rûdane gelek balkêş e. Wexta ku nehatina arîkarîya mîrên kurd xuya dibe, Xanê Lepzêrîn gelek ‘aciz dibe û wiha dibêje: “Çima nahên şerê Kurdistanê” [Kaplan, 2019: 113].

Wextê muhasereya Kela Dimdim giran bûyî û çî harîkarî ji bo wî nehatî, ew tenezulî xwe teslîmkirin û serşûrîyê nake. Di vê navberê da dayika wî ji wî ra wiha dibêje:

Herê Xano berxê dayê  
 Dest bide şîrî here xezayê  
 Bike tarîx li dinyayê [Kaplan, 2019: 119]

Xanê Lepzêrîn ji ber gotinên dayika xwe biryar dide ku heta dawîyê ber xwe bide û ew, vê berxwedanê wekî xezayê (şerê pîroz) bi nav dike. Ji vê dîyalogê dîyar dibe ku Xanê Lepzêrîn xwe ji lekedarkirina navê

4 Tanc: Tacê şahîniyê yê li ser serê Şahê Îranê.

kurd û kurdîniyê dide paş. Ew dixwaze ku bizav û têkoşîna wî di tarîxê da ji bo kurdan bibe sebebê veînana nav û namûseke mezin. Wekî diyar eve helwesteke netewî ye. Lehengên di destanan da xwedî temsîleke giştî ne û hemî civak dikare xwe di wan da bibîne. Bi xwe sebebekê sereke yê zêde karîgerbûna destana Kela Dimdim a li ser civaka kurdî ji ber vê taybetîya wê têt. Çunkî guhdarên vê destanê wekî şexs xwe di hest û boçûnên lehengî yanî Xanê Lepzêrîn da dîtine û Xanê Lepzêrîn li ber dilê guhdaran bûye protîpa rêberê qehreman.

### Wefadarî û xîyanet

Hemî destanên qehremanî û mêrxasîyê di nava xwe da du alîyan vedihewînin. Ji wan du alîyan yek qencîyê û yek jî xerabîyê temsîl dike. Lehengên qencîyê berevaniya heqîyê dikin. Li hemberî wan, kesên zalim û sîtemkar hene û ew jî xerabî û zordariyê dikin. Ev herdu tîpolojî bi berdewamî di gel hevdu şer û mîlmilanê dikin. Ev destana mijara gotara me da jî herdu alî hene û destan ji serî heta binî behsa lêkdan û hevrikîya di navbera wan da dike. Di destanê da di serkêşîya Xanê Lepzêrîn da kurd başî û qencîyê temsîl dikin. Berxwedêrên Kela Dimdim hem di gel hevdu hem jî di gel rêberê xwe Xanê Lepzêrîn pir wefadar û dilsoz in. Herwisa Xanê Lepzêrîn jî li hemberî hevalên xwe pir wefadar e û malbata wî û hevalên wî jî ji bo Xanê Lepzêrîn gelek dilsoz û wefadar in. Wextê hêzên Sefewî muhaseraya Kela Dimdim giran dikin, kurê Xanê Lepzêrîn Ebdal Beg ji babê xwe ra dibêje: “Ma tu mêr î, xelk her jin in. Pênsed xîvet xema min in” (Kaplan, 2019: 102). Ebdal Beg, wefadarî û dilsoziya xwe ji bo bavê xwe eşkera dike û di xîretkêşîya kurdîniyê da cihê xwe li cem babê xwe digire. Herwisa wextê Xanê Kurdan ji mêrçakên xwe Qeroyê Bêdkarî dike qasid û rêdike cem Şahî, Şah ji Qero dixwaze ku serekanîya ava kelê nîşanî wî bide. Lê belê Qero vê red dike û wiha dibêje:

Hun çî nihe min d'kujin  
An min d'kujin danê evarî  
Min ker ker b'ken ber xîzarî  
Min bavêjne ber mişarî  
Nabim qatîlê çend hizarî [Kaplan, 2019: 105]

Ji gotinên Qero eşkera dibe ku ew di gel Xanê Lepzêrîn û milletê xwe pir wefadar e. Ew ji vê teklîfê pir ‘aciz dibe û li ser bi çî şiklî bêbextî û xîyanetnekirina li milletê xwe bi biryar e. Li hemberî vê helwesta Qeroyê Bêdkarî ya wefadarîyê di destanê da sembola xîyanetê yekî bi navê Mehmûdkê Alekanî ye. Mehmûd bi ‘eslê xwe yek ji hostayên avakirina kelê ye û herwisa şarezayê serekanîya nihênî û veşartî ya Kela Dimdim e. Bi rastî kronîkên Îranî yên bi berfirehî behsa rûdana Kela Dimdim dikin behsa çî xîyanetên navxweyî yên li hemberî Xanê Lepzêrîn nakin. Em nizanin di rastîyê da kesekî bi navê Mehmûd ê ku xîyanet li Xanî kirî hebû an nebû. Heke kesekî bi vî rengî di rastîyê da nebe jî mumkîn e ku di destanê da ev protîp hatibe afirandin. Li dû vegêrana destanê dema şerê kurdan û ‘eceman dijar bûyî, Mehmûd şevêkê ji kelê derdikeve, diçe cem Şahî û serekanîya ava Kela Dimdim nîşanî wan dide. Li ser vê çendê ‘ecem berê ava kele pîs dikin û paşê jî avê li ser kelê digirin. Êdî piştî vê çendê bizava kurdan a bergirîyê sist dibe û di dawîya dawî da ji ber xîyaneta wî Kela Dimdim dikeve destê Sefewîyan. Di destanê da cezayê Mehmûdî bi destê neyar û dijminên kurdan ve tete danê. Mehmûdê hemberî vê xizmeta xwe ji dijminan pir hevî, ji Şahî dixwaze ku bûka Xanî Xanperî ji bo wî bête danê. Şah ji daxwaza wî gelek ‘aciz dibe û ji wî ra dibêje: “Ew weca [feydê] te ji Xanê Kurdan girtî dê ji min jî bigirî” (Kaplan, 2019: 107). Şah dixwaze bibêje ku heke tu kêrî Xanê xwe nehatibî tu kêrî min jî nahêy. Mehmûdkê Alekanî diheşînin devê topê da, berê wî didin birc û şûrên kelê û pê ve dipeqînin. Hevalên Xanê Lepzêrîn beramberî vê bêbextîyê, ‘ecêbgirtî dimînin û wiha dibêjin: “Xano, me rû nema li cîhanê. Çawan xulam, baxwoyê xwe ji ber xwe bidet kuştinê” (Kaplan, 2019: 106). Di destanê da bi awayekî vekirî tete diyar kirin

ku encama kesê xîyanetê li heval û milletê xwe dike, bêrûmetî û bêşerefi ye. Heke mirov kêrî milletê xwe nehêt kêrî xelkê bîyanî jî nahêt.

Dilsozî û wefadarîya Xanê Lepzêrîn a ji bo heval û milletê xwe di seranserî destanê da hatîye belavkirin û nimandin. Şervanên kurd dema ji bo şerê man û nemanê yê dawîyê ji kelê xurûc dikin, Xanê Kurdan emrê helandina hemî zêr û zînetên li kelê dike û dixwaze ku ew hemî ji bo çêkirina çek û şûrên şerî bêne bikarînan. Vê çendê wekî “kerimandina lawikan” (Kaplan, 2019: 121) pênase dike. Feqî û melayên di Kela Dimdimî da hazir, xwe ji şerê dawîyê ra amade dikin, wefadarîya xwe ji bo Xanê Kurdan û xelkê Kela Dimdim raçav dikin û dibêjin: “Ser gorî Xanê Kurdan e. Nê evro roja mêran e” (Kaplan, 2019: 123).

Destana Kela Dimdim da mînakê wefadarîyê ya ji hemîyan mezintir wefadarîya jinên (sitîyên) Kela Dimdim e. Dema xuya dibe ku êdî çî rêyên kurdan ên xelasîyê nemanê û ew sernakevin, jin bi çî awayî teslîmbûna bi Sefewîyan qebûl nakin. Li şûna teslîmbûna dijminî ew biryara xwekuştin û întîharê didin. Di destana Kela Dimdim da sahneyên herî dilşewat û xemgîn di teswîrkirina helwest û rewşa jinên kelê da dîyar dibin. Dema ku êdî ji serfkeftinê bêhêvî dibin Xanê Lepzêrîn destûrê dide jinan ku dikarin biçin teslîmî dijminî bibin. Lê belê jin bi tundî evê çendê red dikin û dibêjin me mirin ji teslîmbûnê pê xweştir e. Qismekî jinan jahrê vedixûn û qismek jî dergûşên xwe bi himbêza xwe dipêçin û xwe ji dîwar û bircên kelê da diavêjine xwarê. Wefadarîya jinan di destanê da wiha tête teswîrkirin.

Xan dibêjît van zeryane  
Xemilin renge horyane  
Min, hun hemî destur dane  
Hun herin bo kafirane

Kepê sitîyan birî bît  
Serkokê wan tiraşî bît  
Paş xanan maldarî nabît

Wan landik xwe ve şidandin  
Xwe hewalan da firandin  
Cergê van xanan kirandin [Kaplan, 2019: 124, 126]

Di destanê wefadarî û dilsozîya Xanê Lepzêrîn û Xanê Mukrî ya hemberî hev pir serincrakêş e. Ev herdû leheng destebirayên hevdû yên axretê ne. Ji hev ra qewl û soz dane ku piştî êkudu dinyadarîyê nekin. Wextê sitîyên Kela Dimdim întîhar dikin, Xanê Mukrî xanima xwe û lawê xwe yê biçûk li hespekî siwar dike, diine binê eywana Kela Dimdim. Wextê çavê Xanê Lepzêrîn bi wan dikeve, ji Xanê Mukrî ra dibêje ku wisa xuya ye gava şer biqewime tu dê birevî. Xanê Mukrî li ser vê xeberdanê ‘aciz dibe, şûrê xwe dikêşîne, xanima xwe û lawê xwe dikuje. Ev çende di destanê da wiha tête vegotin:

Xanê Mukrî têt, lezînit  
Jinê w kurî d’gel xwe tînit  
Nava Dimdimey da tînit

Xanê Kurdan wê dibête  
“Heke şerm, heke kirêt e

Heçî mal û jin divête  
 Bila ji Dimdimî nehête  
 Da ji Xudê nebîn fihête

Heçî divêt mal û jine  
 Bila nehêt di gel mine  
 Bo min ji Xudê mezin e”

Xanê Kurdan gote Xanê Mukrî:  
 “Tu ew nînî yê li devî  
 Heçî gava şer helkevî  
 Yeqîn eve tu dê revî”

Mukrî got: “Te ji ber min e  
 Min heram bin mal û jine  
 Xwe d’gel te bidem kuştine”

Xanê Mukrî d’zivirîte  
 Jinê d’gel kurî d’ kujîte  
 Gurî ji hinavan rad’bîte

Mukrî, şîrê xwe li ba kir  
 Ruh ji qalibî cuda kir  
 Cerg û dilan agir rakir [Kaplan, 2019: 126-127]

Di destanê da gelek numûneyên wefadarîya Xanê Lepzêrîn a ji bo leşkerê xwe û herwisa dilsozîya leşkerî a ji bo Xanê Lepzêrîn hene. Dema leşkerê Xanê Lepzêrîn ji bo şerê dawîyê ji Kela Dimdimî xurûcê dikin, Xan li leşkerê xwe dike gazî ku her kesekê nexwaze beşdarîya şer û lêkdanê bike bila di kelê da bimîne. Leşkerê Xanê Lepzêrîn bi tundî evê çendê red dikin û dibêjin: “Xano! Ma em golikên babê te bûn? Eve heft sal e em benda vê rojê ne. Çawan tu vê teklîfê li me dikî?” (Kaplan, 2019: 127). Bi vî şiklî wefadarîya xwe ji bo Xanê Lepzêrîn dîyar dikin. Numûneyek din a wefadarîya Xanê Lepzêrîn a ji bo leşkerê xwe eve ye ku di hengameya şerî da derdikeve meydana. Xanê Lepzêrîn dema dibîne ku şivanek di şerî da pir bi mêranî şer dike, ji wî ra wiha dibêje:

Hey şivane hey şivane  
 Ez bim qurbana destane  
 Nizanim carek di ez nebim xane  
 Dê te Êrmîyê keme sultane  
 Deme te dewr û me’aşane [Kaplan, 2019: 146].

Xanê Lepzêrîn bi vî şiklî şivanê mêrçak teltîf dike. Mînakekek din a balkêş a wefadarîyê, dilsozîya dayika Xanê Lepzêrîn Le’lîxanê ye. Wextê Xanê Lepzêrîn tê kuştin û kele dikeve di destê neyaran da dibêje: “Hey Dimdimî! Bila xwelî li serê te be. Piştî Xanan bo kesê nebe”. Paşê poleke agirî diavêje li nava barûd



û têza cebilxana kelê û Kela Dimdimî hildiweşîne. Naxwaze piştî Xanê Lepzêrîn Kela Dimdim bikeve destê Sefewîyan (Kaplan, 2019: 153). Ev çende di bendan da wiha tête gotin:

Hey Dimdimo berê zer bî  
Heft salan hisar li ser bî  
Piştî Xanan xwelyê werbî

Hey Dimdimo ker be ker be  
Bi toz û xebare werbe  
Piştî Xanan bo kes nebe [Kaplan, 2019: 154].

### Dîn û bawerî

Di destana Kela Dimdim da du diyardeyên sereke yê bi aîdiyeta kurdan ve girêdayî hene: Kurdîni û dîn (mezheb). Serdestiya van herdu hemanan li seranserî destanê da tête dîtin. Di destanê da şerê kurdan ê di gel Dewleta Sefewî wekî “Xeza” yanî şerê dînî tê teswîrkirin. Di piraniya bendên destanê da ji bo Sefewîyan sifetên “gewir, kafir, kuffar” tene gotin. Di rastiyê da Dewleta Sefewî dewletek Musliman bû û tenê ji aliyê mezhebî ve cuda bû ku ew jî Şî’iyatî bû. Lê belê ev cudabûna mezhebî wisa kirîye ku kurd wan wekî ne Muslimanan bibînin. Cudahiya mezhebî wekî sebebeke xurt a lihevnekirina kurd û Sefewîyan hatiye destnîşankirin. Ev cudahî hinek caran ew qas xurt dibe ku di destanê da ew wekî “dijminê dînê Pêximberî (s.x.l.)” tên nîşandan. Wextê Xanê Mukrî dihere li bin çadira Xelîfe, ji wî dixwaze ku şehda muslimanbûnê bîne (Kaplan, 2019: 140). Wisa diyar e ku Xelîfe wek Muslimanekî nahêt dîtinê. Herwisa dema Xelîfe jî li cem Şahî nekamiya Xanê Lepzêrîn dike, Xanê Lepzêrîn wekî neyarê dînê Şahî tohmetbar dike. Wextê jî Xanê Lepzêrîn tê xwestin ku tancê şehîşahîyê qebûl bike, ew vê çendê wekî dijî Xudê û Pêximberî (s.x.l.) bûnê dibîne û wiha dibêje:

Wey kafirow bê usûl e  
Xweş nahêt Xudê w Resûle  
Tancê te nakem qebûle [Kaplan, 2019: 87].

Wekî ji vê gotinê tête famkirin Xanê Lepzêrîn ji ber sebebên dînî ve hukim û desthilatdariya Sefewîyan qebûl nake. Wextê Xanê Lepzêrîn û leşkerê xwe ji Kela Dimdimî xurûcê dikin wisa tene taswîrkirin ku ew selawatan didin ruhê Hz. Muhemmed (s.x.l.) û Xanî cewşenek zêrîn li xwe kirîye (Kaplan, 2019: 133).

Xanê Lepzêrîn di destanê da wekî mirovekî dîndar û ewliyayekî tê teswîrkirin. Wextê destê wî tê birîn, Şah ji bo wî destekî zêrîn çêdike. Xanê Kurdan du‘ayê dike û ruh dikeve destê wî yê zêrîn. Destê wî ji berê çêtir dibe. Di teswîrên geşt û geryana Xanê Lepzêrîn û Şahê ‘Ecem, gava ew diçin nik şivanekî bêhna xwe vedidin, Şah radikeve û di xewna xwe da gencîne (xezîne) dibîne. Lê belê Xanê Lepzêrîn xewna Şahî bi hişyarî dibîne. Wisa tête teswîrkirin ku hêzeke îlahî ji bo Xanê Lepzêrîn rêberîyê dike û cihê gencîne nîşanî wî dide. Dema Xanê Lepzêrîn evê gencîneya ji zêr û zînetan tijî dibîne, nizane kanê wê gencîne dê ji bo çi mezêxe. Dîsa ji aliyê hêza îlahî ve armanca dayîna vê gencîne ji bo Xanê Lepzêrîn tête gotin. Şêx Ebdulqadirê Geylanî tête xewna Xanê Lepzêrîn û meqseda dayîna gencîneyê ji bo wî wiha îfade dike.

Hate xewnê Xewsê Bexdayê  
Tancê ‘ecem kêr te nayê  
Rabe, dê lê vekeyn xezayê [Kaplan, 2019: 68].

Tête dîyarkirin ku qebûlkirina desthilatdarîya ‘eceman (tancê ‘eceman) kêrî wî nayê û divê ew ji bo xezaya dijî wan vê gencînê bi kar bîne. Tiştê balkêş ew e ku di destanê da kesê ji bo qasidîya hêza îlahî hatîye hîlbijartin Şêx ‘Ebdulqadirê Geylanî ye ku ew di nava kurdan da wekî şêxek û rêbereke dînî yê netewî tete dîtîn. Navê wî di nava edebîyata devkî û folklorê kurdî da gelek belav e. Gava Xanê Kurdan ji xewê hişyar dibe xewna xwe wekî îşareteke îlahî hesab dike û qerara şerê dijî ‘eceman dide.

Di vegêranê da kurdên di Kela Dimdim da wekî mirovên dîndar û bawermend tene teswîrkirin. Di kelê da mela û feqî hene û ew bi şolên dînî yên xelkê bi rê ve diben. Wextê Xanê Kurdan dibêje ku hemî şolên me bi kitêb in, wisa dîyar e mebest ji vê gotinê ew e ku di karûbar û rêvebirinê da li dû emr û nehyên Îslamê tê hereketkirin. Ji destanê tete têgehiştin ku Xanê Lepzêrîn pratîkên dînî bi cih tîna. Di destanê da wisa tete vegêran ku dema ew ji bo wergirtina destnimêja nimêja sibê çûye li ser sirîçxaneyê kelê pê hesîyaye ku ‘eceman ava kelê pîs kirine. Herwisa dema ava kelê hatîye birîn, xelkê kelê ji têhnan da perîşan bûyî û nexweşîyan rûdayî, ew pir dikevin tengîyê û dest bi du‘akirinê dikin. Di du‘ayên ji bo barîna baranê da, Xanê Lepzêrîn wekî ewlîyayekî tete teswîrkirin. Her çiqas werzê baranan nebe jî ku li dû vegêrana destanê di navbera mehên Tîrmeh û Tebaxê da ev rûdane çêbûye, da‘ayên Xanê Lepzêrîn ji teref Xudê ve hatîne qebûlkirin û baran ji evran barîye (Kaplan, 2019: 108-111).

Di destanê da li ser destê Xanê Kurdan ê şubhetî ewlîyayekî û şexseke pîroz tê teswîrkirin da pir keramet zahir dibin. Wextê ew hez dike nameyan ji bo mîrên kurdan bihinêre, nameyan diavêje li ber bayê rehmê û bayê rehmê van nameyan digehînine mîrên kurdan. Herwisa gava hêza kurdên di kele da pir hindik dibe, Le‘lîxan ji kurê xwe ra dibêje ku kes ji bo harîkarîyê nayê, îlla ewlîya (batîni) dikarin bêne harîkarîya te. Li ser vê çendê ew du‘ayê dike û batîni di sûretê kotiran (kevokan) da difirin û didanin li ser birc û dîwarên Kela Dimdimî (Kaplan, 2019: 112-116). Di destanê da tiştê balkêş ewe ku hemî ewlîya û batîniyên tene hewara Xanê Lepzêrîn jî her ew kes in ewên kurd an jî kurd wan ji xwe qebûl dikin. Lewra di destanê da peywendîyeke xurt a di navbera kurdan û hêzên îlahî hatîye danan û ew jî bi şikleki bi kurdîniyê ve hatine girêdan. Xanê Kurdan bi hatina batîni û ewlîyayan ve pir şa dibe. Batîniyên hatine hewara kurdan hêzeke xurt didin û morala kurdên di muhasarayê da geş dikin. Her çend di şerî da Sefewî van batîniyan bi çavê serê xwe nebinin jî ew hîs dikin ku qûwetên nihênî ji bo arîkarîya kurdan hatine. Lewma batîniyên nihênî serê leşkerê Sefewîyan difirand û wan kes bi çavê xwe nedidît. Ev yeke di destanê da wiha tê îfadekirin.

Binêrin koma xanane  
Dengê selawatan esmane  
Şerê xazî batinyan e  
Ser d’firin qalib cih mane

Ev ‘ecem ecêbê d’girin  
Çi nabînin, serêd firin  
Batîni dê me birinin [Kaplan, 2019: 152]

## Jin û namûs

Di destana Kela Dimdimî da bi gelemperî jinê û bi taybet Le‘lîxana dîya Xanê Kurdan roleke girîng gêraye. Le‘lîxan wekî serejineke gelek aqil, dinyadîtî û têgehiştî tete teswîrkirin. Ew ji bo Xanê Lepzêrîn wekî sitargehekê ye ku her wextekî ew dikeve tengîyê û nizane kanê dê çawan hereket bike, penaha xwe dibe Le‘lîxana dîya xwe, ji wê dişewire û li dû rêberîya wê hereket dike. Wisa dîyar e Xanê Lepzêrîn ji

dayika xwe fêrî kurdîni û mêrxasîyê bûye (Kaplan, 2019: 48, 69, 79, 109, 114). Wê di cara pêşîyê kurê xwe hîn kirîye ku divê êdî ew xulamîya Şahî bihêle û keleyeke asê û mukim ava bike. Ev çende di bendên destanê da wiha tete îfadekirin.

Heke şerm e heke kirêt e

Me ev xulamîye nevête

Dûmahî dê bîn fihête [Kaplan, 2019: 69]

Di destanê da rola Le'lixanê tenê li ber Xanê Lepzêrîn danana vê armancê ve xelas nabe. Piştî hîngê jî bi zanîn û dûrbînîya xwe ve rê û rêbaza gehîştina armancê jî ji bo kurê xwe eşkera dike. Ji kurê xwe ra dibêje ku here cem Şahî û bi qasî kevilê (çermê) gayî erdî ji wî bixwaze. Xanê Kurdan li dû rêya diya wî daniye li ber wî, diçe nik Şahê Îranê û bi qasî kevilê gayî erdî ji wî dixwaze. Şah, çî me'nayê nade daxwaza Xanî û paşê hindî çermê gayî erdî dide wî. Xan, ewî çermê gayî di avê da dinimîne, divêl divêl dike ben, erdê bi qasî gulolka benî dipêve û Kela Dimdimî lê çêdike (Kaplan, 2019: 70-72). Bi vî awayî bi rêberîya dayika xwe bêyî pêhesandina Şahê Îranê Kela Dimdim ava dike û gavek din nêzî pêkînanana armanca xwe dibe.

Di destanê di çendîn erdan da tete diyarkirin ku her demeke li Xanê Lepzêrîn pêsîrtengî çêdibe, ew diçe û xwe dispêre hembêza diya xwe. Wextê ava Kela Dimdim tê birîn û kurdên di kelê da bêçare dimînin an jî di dema Xanê Lepzêrîn êdî ji hatina harîkarîya mîrên kurdan bêhêvî bûyî, xwe diavêje hembêza diya xwe û jê dixwaze ku ray û teybîrekê li halê wî bike. Le'lixan di her tengavîyekê da rêyeke xelasîyê peyda dike û kurdan ji tengavîyê dertîne. Lê belê dema di berxwedana Kela Dimdimî da dawîya rê diyar dibe û êdî ji serkeftinê bêhêvî dibin, Le'lixan li ser hemda xwe dimîne û metaneta xwe muhafaze dike. Di wan keliyên gelek nazik da jî rê nade ku kurê wê û leşkerê wî bêhêvî bibin û doza xwe bînav û lekedar bikin. Kurê xwe han dide ku heta dawîyê bi mîr û mêrxasî li hemberî neyaran şerî bike û bi çî terzî hizra revê û teslîmbûnê neke. Di destanê da ev çende taybetî di diyalogên berî xurûca ji Kela Dimdimê a ji bo şerê man û nemanê da yên di navbera Xanê Lepzêrîn û dayika wî da diyar dibe. Le'lixan ji kurê xwe ra wiha dibêje:

Xano, kurê dêleşêrê

Dest b'de şîrî here gêrê

Xudê berxê nêr da bo kêrê

Xanê Kurdan jî li dû van gotinan wiha dibêje:

Nehavêje hişketane

Dê dest avêjim çekane

Tine dê b'çime meydane

Le'lixan şîretan li kurê xwe dike û ji wî ra wiha dibêje:

Hey Xano kurê Momê

Bes bikêşe evê domê

Dest b'de şîrî here komê

Heke newêrî ez wê çûmê

Da nav biçît Erzerome

Hey Xano serê hîvîyê  
 Tu nekêşe rezîliyê  
 Dest b'de şîrî here zevîyê  
 Heke newêrî b'de sitîyê  
 Da nav biçît Kurmancîyê

Hey Xano serê dewletê  
 Tu nekêşe rezaletê  
 Dest b'de şîrî here dawetê  
 Heke newêrî bide metê  
 Da nav biçît nav hukmetê

Tu Xan î, Xanê Kurdan î  
 Melevanê bin behran î  
 Delîletêd şolan d'zanî

Herê Xano berxê dayê  
 Dest b'de şîrî here xezayê  
 Bike tarîx li dinyayê [Kaplan, 2019: 118-119]

Wekî ji van bendan tête têgehiştin di destanê da temaya jinê di kesayetîya Le'lixanê da wisa hatîye honandin ku di rastîyê da barhilgir û rêberê hemaset û xîreta kurdîniyê jin e. Çunkî Le'lixan tenê hizra wê rojê nake û pêşbînî dike ku berxwedana kurê wê dê cihê xwe di dilê milletekî da çêke û ev qehremanî dê heta hetayê bê vegêran. Lewma muhimîya meselê bi Xanê Lepzêrîn dihesîne û ji wî dixwaze ku bê xof û tirs bila şer û berevanîyê bike. Rêberî û piştevanîya Le'lixanê motîvasyon û morala Xanê Kurdan bilind dike û navê wî û hevalên wî bi serbilindî li tarîxê dide nivîsandin.

Di destanê da helwesta Le'lixanê ya berwedêr li jinên dî yên di destanê da jî tête dîtin. Wextê ketina Kela Dimdim xuya dibe Xanê Kurdan jinan tevan dicivîne û ji wan ra dibêje ku hun hemî destûrdayî ne. Ya ku dixwaze dikare teslîm bibe. Lê beramberî vê yekê jinên kelê di serkêşîya jina Xanê Kurdan Sitî Xatûnê da dicivin û qerarê didin ku bi çî şiklî xwe teslîmî hêzên Sefewî nekin û namûsa xwe neşkinin. Xanperîya bûka Xanê Kurdan tê ne, hemî jinên kelê xwe dikujin. Ji ber ku Xanperî ducanî bûye, ew dibêje ku hemlê min, hemlê kuran e. Kurê min ê heyfa babê xwe hilîne. Lewma Xanê Kurdan izna wê dide ku biçê li nav malbaba xwe. Di destanê da ji bo ku nekevin destê dijminî û îffet û namûsa wan lekedar nebe, xwekuştin û întihara jin û zarokên sava wekî trajedîyeke pir dilsotî tê teswîrkirin.

Sitîyêd zer û zirav e  
 Li rûyan nekeftî tave  
 Mixabin, 'ecem bêt nave

Wan, mendal xwe ve şidandin  
 Xwe hewalan da firandin  
 Cergê van Xanan kirandin [Kaplan, 2019: 125-126]

Le'lixan di dawîya destanê da jî roleke berçav digêre. Wextê kurd hemî tên kuştin, dest û dilê wê nagire ku Kela Dimdim ji bo Dewleta Sefewî bimîne. Lewma gava leşkerê Sefewî hemî tên di nava Kela Dimdimî, ew poleke agirî diavêje li nava cebilxanê, cebilxanê diteqîne û kelê diruxîne.

### Ray û tedbîr

Ray û tedbîr temayeke girîng e ku di destanê da hatîye nimandin. Lehengê destanê Xanê Lepzêrîn armancek daye ber xwe û lewra hemî rûdanên destanê li dor plansazîyekê hatine avakirin. Xanê Lepzêrîn mîrekî kurd e û rêveberîya xelkekî û deverekê dike. Ji bo gehîştina armanca xwe bi ray û tedbîr hereket dike, li mirovên zana û aqilmend dişêwire. Di destanê da armanca doza Xanê Lepzêrîn her di dema avakirina Kela Dimdimî da wiha tete destnîşankirin:

Xan d'bêjît pênsed palane  
Ez bim qurbana destane  
Qahîm danin van koçkane  
Da xwe bigrin ber topane  
Dê bim cîhangîrê cîhane  
Dê bim dijminê şahane [Kaplan, 2019: 74]

Wekî vê bendê xuya dibe Xanê Lepzêrîn dil heye ku bibe cîhangîrê cîhanê û ji bo bicihhatina vê yekê divê di gel Şahê Îranê şerî bike. Ji bo gehîştina vê daxwazê Xanê Kurdan nexşerêyek amade kirîye û wekî li seranserê destanê da tete teswîrkirin ew bi ray û tedbîr hereket dike. Berî ku biryarekê bide, li ser wê meselê serê xwe diêşîne, hûr û dûr û kûr di hizire, paşî qerarekê distîne. Şolê xwe bi hevîya şansî ve nahêle, li dû plan û nexşerêyê tevdigere. Di destanê da tete dîtin ku bernameya hatîye danan pêngav pêngav tete teqîbkirin.

Di destanê da wisa tete teswîrkirin ku gava Xanê Kurdan û Şahê 'Ecem bûne dostên hevdû û wê da, Xanê Lepzêrîn bi serederîya xwe ve karîye ku Şahî bi xwe bide bawerkirin û piştrastkirin. Bi wêrekî û wefadarîya xwe ve xwe li Şahî daye qebûlkirin û bûye dostekî wî yê emîn û pêbawer. Şahî ew çend jê hez kirîye ku destekî zêrîn ji bo wî çêkirîye û ji bo avakirina keleyekê ruxset daye wî. Herwisa Xanê Lepzêrîn bi feraseteke dûrbîn cîyê xezîne ji Şahî veşartîye û şîyaye vê xezîne di destê xwe da bigire. Wextê melayekî çavbirçî hez dike Şahî bi gencîneyê bihesîne û bernameya Xanê Kurdan xerab bike, Xanê Kurdan bi şikleki aqilane wî berteref dike. Xezîneya dîtî ji bo mesrefa şerekî domdirêj vediqetîne. Diçe cem Şahê Îranê û bi şeweyekî nerm hindî çermê gayî erdî jê dixwaze û bi vî şiklî wî qayîl dike. Xanê Lepzêrîn wisa aqilane hereket dike ku Şahî bi çî awayî bi doz û planên xwe nahesîne (Kaplan, 2019: 59-82, 85-86). Ji ber ray û tedbîrên wî, Xelîfe çend nekamîya wî li cem Şahî bike û bixwaze Şahî derbare planên Xanî da hişyar bike jî Şah bi gotinên Xelîfe qayîl nabe û Xanî wekî mirovekî pêbawer pênase dike. Ev çende wiha tete îfadekirin:

Şahî got: "Xelîfeo qet we nîne  
Xan, xulamekî emîn e  
Min destê wî kir zêrîne  
Min divet dil û yeqîne  
Çi car li min nabît xaîne [Kaplan, 2019: 85]

Xanê Lepzêrîn di dema avakirina kelê da wekî karker dixebite û wekî serhostayekî li ser karker û hostayên xwe disekine. Plana avakirina Kela Dimdim ew bi xwe didane û ji bo çêkirina keleyek pir

mukim û asê ji çi mesrefê nareve. Şabaş û bertîlan li ser karker û hostayan belav dike û dilê wan xweş dike da ku ew karê xwe ji dil bikin. Kela Dimdim di du merhaleyan da diqedîne. Di merhala pêşîyê da xîm û binyadê kelê didane û ava kelê bi rêka solîneyan ve tîne Kela Dimdim û wan solîneyan nihênî dike. Ji bo ku pale û hosta nihênîyên kelê ji bo kesê nebêjin, ji bilî Mehmûdkê Alekanî, hemîyan dikuje. Paşê derbazî merhala duyê dibe û bi hinek pale û hostayên din ve kela xwe tamam dike. Piştî qedandina kelê ji bo ceribandina mukimîya wê, hinek topan tîne û wan topan berdide birc û şûrên kelê. Piştî ku ji qahimî û mukimîya Kela Dimdimî qayîl dibe êdî derbasî merhaleyên din ên plana xwe dibe. Xanê Lepzêrîn ji bo dabînkirina leşker, çek û erzaqê şerekî domdirêj dest bi xebatê dike. Li nav gund û warên kurdan digere, mirovên mêrçak dicivîne, ‘embarên Kela Dimdim bi qût û erzaqê xwarinê ve tijî dike û hêdad û ciqşîyan diîne û çekên şerî dadirijîne. Heta ku van hemî amadekarîyan xelas neke, têkelîyên xwe di gel Dewleta Sefewî tîk nabe. Bi vî şiklî dikare xwe ji nekamîyên Xelîfe biparêze û dostîniya xwe û Şahî berdewam bike. Dema şer di navbera herdû alîyan dest pê dike, ji nû Şah bi van berhevkarîyên Xanê Lepzêrîn dihese. Şah gava tete pêş Kela Dimdimî digirîne û wiha dibêje:

Deşta Hozanê serkeftîye

Şah pêş kelatê keftîye

Wê kenî û girnîjîye

Wey le Xanê nanbiryayî

Xweş amar e te deynayî

Pîroz bît xudan jê mayî [Kaplan, 2019: 99]

Xanê Kurdan di nava şerî da jî bi ray û tedbîr hereket dike. Hindî ku jê tî motîvasyon û morala şervanên xwe bilind digire. Wextê qûwetên leşkerê Sefewî keke muhasere kirî û çadir û xîvetên xwe li dora wê vedayî, kurê wî Ebdal Beg sahmê digire û ditirse. Xanê Kurdan, Ebdal Begê teselî dike û diledilê wî dide, dibêje ku: “Netirse! Ev ‘eceme gelek hîleker in. Çadir û xîvetan vala digirin da ku em bitirsîn” (Kaplan, 2019: 102). Wextê di nava herdû alîyan da dibe şer û lêkdan, Xanê Kurdan ji bo şikandina motîvasyona dijminî fend û fêlan digirîne. Dema xwarina kelê hindik dimîne Xanê Kurdan, mastî ji şîrê dêlekê çêdike û ji bo Şahê ‘Ecem dişîne. Ew dixwaze bi dijminî bide zanîn ku Kela Dimdim bi xwarin û vexwarinê ve pir e û standina wê mumkîn nîne. Ji alîyê dî ve Xanê Kurdan ji bo xurtkirina qûweta bergirîya şervanên xwe her tim di liv û bizavê da ye û morala wan xweş dike. Hêza xwe ya leşkerî bi tertîba nîzamî rêkdiêxe. Berî ku ji keke xurûc bike şervanên xwe dicivîne û bernameya şerî ji bo wan xuya dike. Ji şervanên xwe dixwaze ku herkes li dû vê planê hereket bike.

## Encam

Heke pênaseya destanê wekî cûreyekî edebî li ber çavan bête wergirtin dê bête dîtin ku ev cûreyê vegêranê ji hemî cûreyên din ên edebî pirtir bi nasnameya netewî ve girêdayî ye. Destan xudanê nasnameyeke giştî ye û her ferdekî mensûbê civakê xwe tî da dibîne. Sebebên darijtina destanan hene û bi honandina destanan ve tete xwestin ku hinek mesaj bêne ragehandin. Rûdanên mezin ên di dîroka milletekî da qewimî karîgerîyê li ser bîrdanka civakî dikin û nahêle ku ew rûdan bêne jibîrkirin. Ji ber vê çendê sebebê honandina destanan zindîhiştin û veguhastina hîsîyata di dema qewimîna karesateke mezin a di dîroka milletekî da peydabûyî ye. Armanca destanê nemirkirina vê hîsîyatê ye ku ew di gaveke dîrokî ya nazik û taybet da derkeftîye meydanê û coş û xuroşek an jî keser û axînek di dilê civakê da peyda kirîye. Lewra destanên netewî bi hestên hemaset û xîretê ve şûûr û ruhekê dibexşîne milletekî û

hêza xweragirî û xwebûnê dide civakê. Ji ber vê çendê destan di parastina hebûna milletekî da roleke sereke dileyîzin.

Dema li destana Kela Dimdim bête nêrin têtê dîtin ku sebebê honandina ve destanê zindîhiştina ruhê bergirî û parastina şeref û heysîyeta kurdîniyê û nehetikandina nav û namûsa kurdan e. Di destanê da bikarînanana temayên hemaset û xîreta kurdîniyê, wefadarî û xîyanet, ayîn û bawerî, jin û namus û ray û tedbîrê ve têtê xwestin ku nîrx û rûmetên milletekî bêne zindîhiştin û dest bo destî bêne veguhastin. Armanca destanê di şexsê lehengên destanê da avakirina protîpên serkêş û rênîşander ên netewî ne. Lewra civak her dema ku bikeve di tengavîyê da dikare wan lehengan wekî numûne wergire û helwest û xweragirîya wan nîşan bide. Destana Kela Dimdim bi temayên xwe ve îdealekê datîne li ber milletekî kurd. Têtê xwestin ku nîrx û rûmetên kurdan dike milletek û wan ji milletekî din cuda dike bêne dîyarkirin û ji bo parastina wan, her cûre bizav bête kirin. Nîrx û rûmeta ku parastina wan têtê xwestin wekî di destanê da dîyar dibe aîdiyeta etnik û dînî ya kurdan e. Ev herdû dîyarde di Mem û Zîna Ehmedê Xanî da wekî “dîn” û “dewlet” derdikevin meydana. Li dû pêhesandina destanê kurd ji bindestî û destdirêjîya li ser xak û rêveberîya xwe hez nakin û ruhê wan ê netewî tenê bi azadî û serbixwebûnê ve dikare aram bibe.

Lehengên destana Kela Dimdim û helwestên wan di avakirina qehreman û nîrxên netewî yên bîrdanka civakê da roleke muhîm digêrin. Bi şikleki têtê îfadekirin ku her dema ku ev zurûfên nazik bêne pêşîya civakê divê kurd lehengên destanê wekî rol-model wergirin û heman helwestên wan dîyar bikin. Li dû temayên vegêrana destanê kurdîniya îdeal wiha têtê destnîşankirin ku kurd ji azadîyê hez dikin û ji bindestîyê nefret dikin. Ew ji tedaxula destên bîyanî yên di nav karûbar û biryarên wan da qebûl nakin. Ji bo destnedana van nîrx û rûmetan xîretkêş in û ji serê xwe diborin lê belê hetikandin û bînpêkirina van rûmetan naborin. Herwisa divê kurd her dema ku tûşî êrîşên nehêlanê bibin divê li hemberî hev wefadar û dilsoz bin, xîyanet û bêbextîyê li milletekî xwe nekin. Di bizav û berxwedana man û nemanê da her kesek xwe bide li ber barî û bi fedakarane xebatê bike. Her dozeke netewî ya têtê kirin divê li dû plan û nexşerêyekê bête rêvebirin û xemsarî tê da nehête kirin. Di temayên destanê da cesaret, mêrxasî, dîndarî, xîret û parastina namûs û îffetê wekî taybetîyên kurdekî îdeal têne raçavkirin.

Destana Kela Dimdim û Xanê Lepzêrîn ji aliyê beytbêj û dengbêjan ve hatîye parastin û heta roja me ya îro hatîye. Ji gelek deverên cuda û ji hev cihê ev destan hatîye tomarkirin û belavkirin. Niha di destê me da gelek varyantên cuda yên ve destanê hene. Ji îro şûn da peydakirina varyantên nû mumkîn be ji gelek zehmet e. Di derbarê hemî varyantên hatine berhevkirin da tiştê pêdivî ew e ku divê ev hemî varyant bêne lêkdan û ji wan metneke têtêkirin. Divê ev metnê têtêkirin ê dê bête çêkirin da hemî hûrgilîyên cuda û epîzod bêne parastin. Bi vî awayî em dikarin metnekî nû û berfireh amade bikin û bixin di xizmeta xwendevan û vekolanan.

## Jêder

### Berhem:

Açar, C. (2019). *Safevi Kroniklerinde Dimdim Kalesi Kuşatması ve Emir Han Bradosti*. İstanbul: Avesta.

Aktaş, Ş. (1998). Edebiyat Teorisi Üzerine. *Türkiye Günlüğü*, 49 (Ocak-Şubat), 87-91.

Bazîdî, M. M. (2010). *Cami'eya Risaleyan û Hikayetan bi Zimanê Kurmançî* (ber. Zîya Avcî). Stenbol: Weşanxana Lîs.

Çıkla, S. (2012). Şiirde “Tema” Kavramı Üzerine. *Yeni Türk Edebiyatı Dergisi*, (6), 71-86.

Feqiyê Teyran, (2014). *Divan∞Dîwan*, Kadri Yıldırım (çev.), Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.

Gündüz. T. (2008). Sefeviler. *DİA* (35/451-57). Ankara: TDV Yayınları.

- Hassanpour, A. (1995). Dimdim. *Encyclopedia Iranica* (Vol. VII, Fas. 4, pp. 404-405). London-Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Kaplan, Y. (2022). Helsengandinek li ser Cureyên Vegêranê yên di Folklorê Kurdî da (Destan, Beyt û Vegêranên Strankî). *International Journal of Kurdish Studies*, 8 (2), 273-292.
- Kaplan, Y. (2019). *Destana Kela Dimdim û Xanê Lepzêrîn*. İstanbul: Nûbihar.
- Karasooy Y. (1991). Destan Kavramı. *Millî Folklor*, (10), 37-42.
- Karataş T. (2001). Tema. *Ansiklopedik Edebiyat Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Perşembe Kitapları.
- Keskin, N. (2019). *Folklor û Edebiyata Gelêrî*. İstanbul: Avesta Yayınları.
- Sadinî, M. Xalid (2012). *Feqîyê Teyran: Jiyan Berhem û Helbestên Wî*, İstanbul: Nûbihar.
- Nêrweyî, E. T. (2019). *Emîrxanê Lepzêrîn û Kela Dimdim*. İstanbul: Avesta Yayınları.
- Zîlan, R. (2015). Lêkolînek li ser Kela Dimdimê. Ramazan Pertev (ed). Di *Edebîyata Kurdî ya Gelêrî* (189-220). Stembol: Avesta.

### Beytbêj:

- Ebdulqadirê Gwîzereşî (Ebdülkadir Kızılkaya): Xelkê gundê Gwîzereşê (Cevizli) ye ya ser bi navçeya Çelê (Çukurca) ya girêdayî Culemêrgê (Hakkâri). Ji 70 saliyê borîye. Ji bilî Kurdî, Tirkî jî dizane. Xudan bîr û hafizeyeke gelek bi hêz e. Niha li Culemêrdê niştecîh e. Wî, ev destan di kaseteke 96 dq'yî da vegotîye.
- Sadiqê Şetinişî (Sadık Yılmaz): Xelkê gundê Şetinîsa Jorî (Yukarı Kayacık) a girêdayî Culemêrgê ye. Di vegotina destan û serhatîyan da destekî bilind hebû. Di sala 1994ê di 54 saliya xwe da çûye ber dilovanîya Xudê. Wî, ev destane di kaseteke 92 dq'yî da vegotîye.
- Ebdulkerîm Zawîteyî (Abdülkerim Akar): Xelkê gundê Zawîte (Kayalık) ye ya ser bi navçeya Çelê (Çukurca) ya girêdayî Culemêrgê. 53 salî ye. Ji Mudîriyeta Çandê ya Culemêrgê teqawid bûye. Lîse (amadeyî) qedandîye. Wî, ev destan di kaseteke 84 dq'yî da vegotîye.
- Ehmedê Bayî (Ahmet Coşkun): Xelkê Gundê Bayê (Bay) ya ser bi Culemêrgê ve ye. Di sala 1997ê da di 65 saliya xwe da çûye ber dilovanîya Xudê. Wî, ev destan di kaseteke 45'yî da vegotîye.
- Ehmedê Asmîne (Ahmet Şen): Xelkê gundê Hirkaşê (Kınıklı) ya ser bi navçeya Çelê ya girêdayî Culemêrgê ye. Sala 2021ê ji 90 saliyê borî wefat kirîye. Wî, ev destan di kaseteke 30 dq'yî da vegotîye.
- H. Ebdilayê Keleş ( Abdullah Demir): Xelkê gundê Marifanê (Kurudere) ye ya ser bi navçeya Çelê ya girêdayî Culemêrgê. 73 salî ye. Lîse qedandîye. Mudîriyeta Perwerdeya Millî ya Culemêrgê teqawid bûye. Niha li Culemêrgê niştecîh e. Wî, ev destan di kaseteke 44 dq'yî da vegotîye.
- Leşker Şîvîşkî (Leşker Demir): Xelkê gundê Şîvîşk ( Kavaklı) ye ya ser bi navçeya Çelê ya girêdayî Culemêrgê. Dêrdora 60 salî ye. Di Mudîriyeta Îtfaiyê ya Belediya Culemêrgê dixebite. Niha li Culemêrgê niştecîh e. Wî, ev destan di kaseteke 15 dq'yî da vegotîye.
- Selîm Peyanîşî (Selim ?): Xelkê gundê Peyanîşî (Geçitli) ye ya ser bi Culemêrgê. 68 salî ye. Li gundê xwe niştecîh e û bi cotyariyê ve meşxûl e. Wî, ev destan di kaseteke 14 dq'yî da vegotîye.
- Seyyîd Omer Kelêtanî (Ömer Demir): Xelkê gundê Kelêtanê ( Taşbaşı) ye ya ser bi Culemêrgê. 77 salî ye. Li gundê xwe niştecîh e û bi cotyariyê ve meşxûl e. Wî, ev destan di kaseteke 12 dq'yî da vegotîye.
- H. Îskenderê Biyadişî (İskender Akar): Xelkê gundê Biyadirî (Narlî) ye ya ser bi navçeya Çelê ya girêdayî Culemêrgê. Di 2021ê piştî temenekî nêzikî 100 salî wefat kirîye. Wî, ev destan di kaseteke 5 dq'yî da vegotîye



## 74. D. S. Lihaçov'un tarihsel yaklaşımı çerçevesinde Eski Rus edebiyatının tür sistemi

Duygu ÖZAKIN<sup>1</sup>

**APA:** Özakin, D. (2023). D. S. Lihaçov'un tarihsel yaklaşımı çerçevesinde Eski Rus edebiyatının tür sistemi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 1253-1267. DOI: 10.29000/rumelide.1316390.

### Öz

Rus Orta Çağ ilimleri uzmanı Dmitri Sergeyeviç Lihaçov'un (1906-1999) Eski Rus edebiyatının tür sistemine ilişkin bir dizi özgün görüşünü konu edinen bu makale, kuramcının işlevsel yöntemlerini ve araştırmalarının genel ilkelerine dönüşen bu yöntemlerin bilimsel temellerini ortaya koymayı amaçlar. Lihaçov'un araştırmaları, dünya klasiklerinin kaleme alındığı 19. yüzyıl ile toplumsal içeriğiyle geniş okur kitlelerine hitap eden 20. yüzyıl edebiyatlarının gölgesinde kalan ve nispeten az tanınan Eski Rus edebiyatı üzerinde yoğunlaşır. Zira pagan Rusların MS 988 yılında Bizans kanalıyla benimsediği Hristiyanlık inancı, yeni bir alfabe ve oldukça zengin bir yazılı edebiyat geleneği gibi bazı kültürel yenilikleri de beraberinde getirmiştir. Bu dönüşüm süreciyle birlikte 10. yüzyılın sonlarından, toplumsal ve sanatsal düzlemde sekülerleşmeye doğru bir aşama teşkil eden 17. yüzyıla dek, dinî içerikli ve anonim eserlerin gelenekselleştiği bir devir başlatılır. Eski Rus edebiyatı olarak adlandırılan bu devir, Orta Çağ toplumunun değerler dünyasına tutulan bir ayna olarak görülebilir. Orta Çağ yazımını söz konusu değerler doğrultusunda, tarihsel eleştiri yöntemiyle inceleyen Lihaçov, yapıtları devrin toplumsal kabulleri ve yaşam tarzı bağlamında çözümler. Böylelikle, çağdaş okur ve araştırmacıları, günümüzün yaygın analiz araçlarıyla anlamlandırılması mümkün olmayan bir türsel çeşitlilik ve dünya görüşü ile tanıştırır. Makalede, Lihaçov'un ortaya koyduğu türler sistemi ve bu sistemi kuran edebiyat dışı faktörler, tarihsel perspektifle değerlendirilir. Ayrıca, kuramcının *somut edebiyat bilimi* adını verdiği özgün yöntemi ve tüm çalışmalarında benimsediği *tarihsel empati* ilkesi incelenir. Çalışmada, Lihaçov'un bilimsel bir zemin üzerinde yükselen metodunun, betimleyici yöntem ve propagandacı tutum arasında kalan edebiyat bilimi çalışmalarını açısından ideal bir anlayış olarak öne çıktığı ve güncelliğini koruduğu ortaya konulur.

**Anahtar kelimeler:** Lihaçov, Eski Rus edebiyatı, Orta Çağ edebiyatı, tarihsel eleştiri yöntemi, tarihsel empati

### The genre system of Old Russian literature in the framework of D. S. Likhachov's historical approach

#### Abstract

This article presents and evaluates Russian medievalist Dmitry Sergeevich Likhachov's (1906-1999) distinctive insights on the genre structure of Old Russian literature. The article aims to reveal the theorist's scientifically supported functional approaches, which have evolved into the guiding principles of his own research. The focus of Likhachov's research is on the lesser-known Old Russian literature, which was overshadowed by the 19th century world classics and the 20th century literature, which attracted vast audiences with its socialist themes. As it is known, Byzantium's

<sup>1</sup> Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Rus Dili ve Edebiyatı ABD, (Nevşehir, Türkiye), duyguozakin@nevsehir.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0927-1926 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.04.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316390]

influence caused the pagan Russians to convert to Christianity in AD 988, which brought other cultural changes like a new alphabet and a very strong written literary legacy. Throughout this transformation process, from the end of the 10th century to the beginning of the 17th century, religious and anonymous works became common, marking a step toward secularization on the social and creative levels. Old East Slavic literature, often known as Old Russian literature, can be considered as a mirror reflecting the values of medieval society. Likhachov examines medieval literature through historical criticism, analyzing the works in light of the social mores and way of life of the time. As a result, it offers modern readers and academics to a diversity of genres and worldviews that cannot be understood using conventional analysis techniques applied today. Therefore, *historical empathy*, a principle that Likhachov adopted in his corpus as well as the authentic method that he calls *concrete literary science* are also examined. The research demonstrates that Likhachov's methodology, which rises on a scientific basis, still upholds its currency and stands out as an ideal notion in literary studies that contrast descriptive method and propagandist attitude.

**Keywords:** Likhachov, Old Russian literature, medieval literature, historical criticism, historical empathy

## 1.Giriş

Rus Orta Çağ ilimleri uzmanı, dilbilimci, kültür bilimci ve kuramcı Dmitri Sergeyeviç Lihaçov (1906-1999), dünya genelinde bilhassa 19. yüzyıl Rus edebiyatına kıyasla daha az tanınan ve çalışılan bir alanda, Eski Slavca ve erken dönem Rus edebiyatı alanında söz sahibi olan sayılı bilim insanlarından biridir. Lihaçov'un kendine has tarihçilik ve kuramcılık anlayışında, günümüz okurunu da ilgilendiren bazı eğilimler dikkat çeker. Bunların başında, onun Eski Rus edebiyatının tür sistemine ilişkin açık ve anlaşılır bir şema ortaya koyabilmesi gelir. Çağdaş okurlara uzak geçmişte yaşanan hikâyelerin bir alaşımı gibi görünen oysa Lihaçov'un çalışmaları sayesinde oldukça sistematik ve bir o kadar da zengin bir yapıya dayandığı anlaşılabilir söz konusu dönemin tür sistemi ile bu sistemin dayandığı edebiyat dışı oluşum ilkeleri, bu çalışmanın konusunu teşkil eder.

Lihaçov'un geleneksel türlere ilişkin sınıflandırmasını kurduğu temelleri inceleyen bu çalışmada, öncelikle, kuramcının Rus edebiyatı tarihçiliğinde temsil ettiği konum ortaya konulur. Çalışmanın ikinci bölümünde, Lihaçov'un edebî kuramını şekillendiren *tarihsel empati* ve *somut edebiyat bilimi* metodlarının ilkeleri incelenir. Çalışmanın Orta Çağ yazın anlayışının başat niteliklerine göre alt başlıklara ayrılan son bölümünde ise Eski Rus edebiyatının iskeletini oluşturan, erken örnekleri Bizans kültüründen aktarılıp bir kısmı da Rus topraklarında kendiliğinden serpilip türler, Lihaçov'un tarihsel perspektifinden sunulur. Ayrıca Lihaçov'un tür dışı olarak tanımladığı yapıtların niteliği ve bunların ortaya çıkışını hazırlayan dönemsel koşullar incelenir.

## 2.D. S. Lihaçov'un Rus edebiyatı tarihi çalışmaları

Peterburglu bir edebiyat tarihçisi ve kuramcı olan Dmitri Sergeyeviç Lihaçov, öğrencisi olmaya hak kazandığı 1923 yılında Petrograd Devlet Üniversitesi, mezun olduğu 1928 yılında ise Leningrad Devlet Üniversitesi adıyla anılan Sankt Peterburg Devlet Üniversitesi'nde, Roma-Germen ve Slav-Rus dilbilimi ve edebiyat bilimi alanlarında eş zamanlı öğrenim görür. Üniversite yıllarında antik edebiyat ve kültürel yaşam üzerine karşılaştırmalı incelemeler yapma şansı bulması, kuramcının gelecekteki uzmanlık alanının çerçevesini çizen dönüm noktalarından birini teşkil eder. Ancak antik edebiyat gibi dönemin siyasal atmosferinden oldukça uzak ve nispeten "tehlikesiz" bir alanda uzmanlaşıyor olması dahi onu

devrin politik karmaşasından koruyamaz. Mezun olduğu 1928 yılında, mensubu olduğu öğrenci çevresiyle beraber "karşı-devrimcilik" suçlamasıyla beş senelik cezaya çarptırılır. Aynı yılın Kasım ayında, siyasi mahkûm olarak Solovki Esir Kampı'na sürülür. 1930 yılında *Solovki Adaları (Solovetskiye ostrova)* adlı dergide ilk bilimsel makalesini yayımlayan ve bir sene erken tahliye edilen Lihaçov, 1932 yılında Leningrad'a dönerek editörlük ve redaktörlük yapmaya, önemli yazılarını yayımlamaya başlar (Zapesotskiy, 2022: 346).

Lihaçov'un Rus edebiyatı tarihi ve edebiyat teorisi alanındaki başlıca yapıtları, Eski Rus edebiyatı döneminde yoğunlaşır. Onun kaleminden çıkan sınıflandırmalar, çağdaşları ve ardılları için geçmişe ışık tutan birer harita işlevi görür. Zira, Orta Çağ edebiyatını anlamak, ancak dönemin gereksinimlerini öngören ya da onu bizzat şekillendiren din ve devlet adamlarının tasarılarını, bunların ortaya çıkışını zorunlu kılan politik koşulları ve uluslararası ilişkilerin gerilimli seyrini anlamaktan geçer. Üniversite yıllarında iki farklı coğrafyanın kültürel yaşayışını ve edebî geleneklerini öğrenirken benimsediği karşılaştırmalı metod sayesinde Lihaçov, tüm bu gereklilikleri tahlil etmede başarılı olur. Kuramcı, gerek çağdaşları gerekse günümüz okuru açısından Rus klasiklerinin verildiği 19. yüzyıl ile toplumcu-gerçekçi kanonun inşa edildiği 20. yüzyıl edebiyatlarının gölgesinde kalan bir dönemin aydınlatılmasını sağlar.

Lihaçov, 1940'lı yıllardan itibaren yayımladığı inceleme ve eleştiri yazılarıyla alanda söz sahibi araştırmacılardan biri hâline gelir. 1950'lerde ise *Geçmiş Yılların Hikâyesi (Povest' vremennuh let)* ve *İgor Alayı Destanı (Slovo o polku İgoreve)* gibi Eski Rus edebiyatının tarihî yapıtlarını çağdaş Rus diline kazandırır. Söz konusu eserler, Lihaçov'un Eski Rus edebiyatında gelişen türleri ve tür dışı yapıt anlayışını özgün bir edebî kuram çerçevesinde ortaya koymasını sağlayan iki temel örnek teşkil eder.

### 3.D. S. Lihaçov'un edebî kuramında tarihsel empati ve *Somut Edebiyat Bilimi* metodu

Lihaçov'a (1963: 47) göre edebî tür kategorisi, tarihsel bir kategoridir. Bu çıkarım, kuramcının Orta Çağ tarihçisi kimliğinden kaynaklanan mesleki bakış açısının doğal bir ürünü olmakla beraber, Eski Rus edebiyatını günümüzün değerleriyle anlamlandırma konusundaki hatalı tutuma da işaret eder. Zira bu dönemin edebiyatı, devrin kendi dinamikleri doğrultusunda incelenmesini zorunlu kılan tarihsel yaklaşımı temel bir ilke olarak ortaya koyar.

Bilindiği gibi, *tarihsel eleştiri yöntemine* göre edebî devir ve eserler, dönemin kendi koşulları çerçevesinde incelemeye tabi tutulmalıdır. İncelemenin gerçekleştirildiği çağın çözümleme ilkeleri ile incelenen eserin yaratıldığı tarihsel koşulların yarattığı edebî sonuçlar arasında belirli bir pay ve mesafe bırakılması, araştırmacının bakış açısını nesnelleştirilmesi bakımından elzemdir. Bu doğrultuda Lihaçov (1963: 48), Eski Rusların tür sistemlerini değerlendirmeye başlarken, her şeyden önce, türler hakkındaki modern kavrayışımızdan uzaklaşmamız gerektiğini düşünür. Lihaçov, külliyyatının önemli bölümlerinde okura yönelik bu anımsatmayı sıklıkla tekrar eder ve tespitlerini dile getirirken önce Orta Çağ'a özgü estetik ilkelerle çağdaş araştırmacının değer yargıları arasındaki muhtemel uyumsuzluğa dikkat çeker.

Lihaçov'un nesnel bir tutum geliştirebilme yönündeki hassasiyetini vurgulayan bu tekrarlar, yapıtlarının *tarihsel empati* ilkesi uyarınca kaleme alındıklarını gösterir. Zira tarihsel empati, ilgili devirde yaşayan halkın alışkanlıklarının, yönetici zümrenin aldığı radikal kararların, -edebiyat özelinde dile getirilecek olursa- devrin yazın dünyasının iç dengesini oluşturan etkenlerin ve nihayet okurun imgeler dünyasının, dönemin şartları doğrultusunda eleştiriye tabi tutulmasına imkân tanır.

*Tarihsel empati* ilkesinden yoksun bir eleştiri anlayışının benimsenmesi, bilhassa erken dönem Rus edebiyatına ait eserlerin olay örgüsünün mistik, anlatımının ise ağdalı ve lirik bulunmasına yol açacaktır. Oysa 11.-16. yüzyıl Rus edebiyatında şiirin bağımsız bir tür olarak bulunmadığına işaret eden Lihaçov, bu nedenle dönemin tüm eserlerinin özgün bir lirizmle dolu olduğuna dikkat çeker. Söz konusu lirizm kroniklere, tarihî hikâyelere ve retorik eserlere dahi nüfuz eder (Lihaçov, 1998a: 14).

Lihaçov'un Eski Rus edebiyatının sistemli yaratım sürecine ilişkin tezleri, *İgor Alayı Destanı*'nın tür tartışmaları konusunda ileri sürülen görüşleri oldukça az, çelişkili ve yeterince temellendirilmemiş bulması neticesinde ortaya konulur. Destanın rolünü ve türünü doğru saptayabilmek amacıyla Lihaçov, 11.-13. yüzyıl Eski Rus edebiyatının tür sisteminin bazı özelliklerini daha yakından incelemeye yönelir. Bu süreçte kuramcının karşı çıktığı ilk görüş, destanın Eski Rus edebiyatının tek kayda değer yapıtı olduğu yönündeki yaygın kanıdır.

Çağdaş Rus edebî dilinin kurucusu A. S. Puşkin'e (1799-1837) göre *İgor Alayı Destanı*, eski edebiyatın "çölünde" yükselen tek anıttır (Puşkin, 1962: 408). Öte yandan, *İgor Alayı Destanı ve Döneminin Kültürü* (*Slovo o polku İgoreve i kul'tura yego vremeni*) adlı eserin *İgor Alayı Destanı ve Orta Çağ Rus Edebiyatının Özellikleri* (*Slovo o polku İgoreve i osobennosti russkoy srednevekovoy literatury*) başlıklı bölümünde Lihaçov, Puşkin'in görüşlerini ortaya koyduğu dönemden bu yana bir asırdan fazla zaman geçtiğini ve bu süreçte destanın, pek çok edebiyat eleştirmeni, dilbilimci ve tarihçi tarafından incelendiğini dile getirir. Kuramcıya göre bu süreçte, Eski Rus edebiyatının birçok yeni anıtı keşfedilir ve edebî gelişim aşamaları incelenir. Tüm bu çalışmalar, Puşkin'in yorumlarına yeni bir perspektiften bakmayı zorunlu kılar. Bu yeni bakış açısı uyarınca, Puşkin'in sözlerini doğrulayan yegâne bilgi, *İgor Alayı Destanı*'nın zirvede yer alan bir anıt oluşudur. Bununla birlikte Lihaçov, söz konusu destanın tek kayda değer eser olduğu yönündeki düşüncüyü reddeder. Lihaçov'a göre bu destan, bir "çölde" ya da "ovada" değil; tarihî, retorik, hagiografik türde anıtların yer aldığı, benzer tipte eserlerin bulunduğu, aynı vatansever fikirlerin dile getirildiği ve benzer temaların ortaya çıktığı "sıradağlar" arasında yükselir (Lihaçov, 1998a: 12). Lihaçov, dağlar dizisine benzettiği bu türler sisteminin bir hayli karmaşık olduğunu hemen her incelemesinde ifade etse de araştırmacılar ve okurlar için ilgili dönemi anlaşılır hâle getiren analitik bir yapı kurmayı başarır.

Söz konusu analitik yapının üzerinde yükseldiği zemin, Lihaçov'un tarihselcilik ve *tarihsel empati* yaklaşımlarıyla yakından ilişkili özgün yöntemidir. Lihaçov, ilk kez *Edebiyat-Gerçeklik-Edebiyat* (*Literatura — real'nost' — literatura*) adlı kitabında bilim dünyasına tanıttığı ve *somut edebiyat bilimi/eleştirisi* (*konkretnoye literaturovedeniye*) adını verdiği metodu, gerçeklik ve kurmacayı birbirinden ayıran ince çizginin üzerine inşa eder. Lihaçov'a göre edebiyatta gerçeklik, gündelik hayatın gerçekliğinden tarihsel gelişimin; geçmiş ve bugünün gerçekliğine, yazarın otobiyografik gerçekliğinden edebiyatın gelenek ve çatışmalarla örülü gerçekliğine dek pek çok yönden yansıtılır ve dönüştürülür. Böylece edebî eserlerin gerçekliği, bizzat edebiyat tarafından temin edilir. Edebiyat, genel estetik ve ideolojik ilkelerin yanı sıra belirli temaların, motiflerin, imgelerin ve tekniklerin gelişimini de temsil eder. Kuramcıya göre, edebiyat ve gerçeklik arasında net sınırlar yoktur. *Somut edebiyat eleştirisi* ise esas olarak, gerçeklik ile edebiyat arasında yer alan sınır bölgesiyle ilgilenir (Lihaçov, 1984: 6).

Burada Lihaçov'un sadece eserin iç gerçekliğiyle ya da muhtevanın tarihsel gerçekle örtüşmesi meselesiyle ilgilenmediğini ayrıca belirtmek gerekir. Ona göre edebî metin, dönemin sanat anlayışını ve teknik olanaklarını da belgesel nitelikte yansıtabilen bir takım dış bağlantılara sahiptir. Rus Orta Çağ araştırmacısı Nikolay İvanoviç Prokofyev (1909-1995) de Lihaçov'un gerçeklik olgusuna yaklaşımını destekler nitelikte bazı saptamalarda bulunur. Prokofyev'e göre Orta Çağ okurunun zihninde edebiyat,

salt gerçeği yansıtan bir araçtır. Edebî eserler ise dönemin estetik süzgecinden geçirilmiş birer “vahiy” olarak kabul görürler. Dolayısıyla bu dönemin edebiyatında kurmacaya yer yoktur. Bu çerçevede Prokofyev, tarihsel gerçeklik problemine ışık tutar. Söz konusu gerçeklikler, kelimenin dar anlamıyla tarihsel yaşamın gerçekleri değildir. Orta Çağ insanının zihninde Hristiyan ve hatta pagan mitleri de birer “gerçek” olarak alınır. Bu dönemde gerçek denilen olgu, efsaneler ve tarihî geleneklerin bir bileşiminden meydana gelir. Orta Çağ anlayışında edebî eser, ardında gizemli güçlerin gizlendiği bir “gerçekler” zinciridir. Şüphesiz yazar, kendi takdirine bağlı olarak “gerçekleri” seçebilir, bunları kendi anlayışına ve estetik zevkine göre yeniden düzenleyebilir. Ancak yeniden düzenlenmiş de olsa Orta Çağ zihniyetinde edebî eser, Tanrı’dan gelen bir vahiy; dolayısıyla hakikat sayılır (Prokofyev, 1975: 14-15).

Prokofyev’in saptamaları bağlamında Orta Çağ edebiyatından beklenen bir özelliğin, eserlerin “fantastik” unsur içermemesi olduğu söylenebilir. Zira Orta Çağ insanı, anlatı içine serpiştirilen kurmaca unsurları, daha doğru bir deyişle; bizim bugün kurmaca adını verdiğimiz ancak o dönemde gerçek sayılan öğeleri, hakikatin bir yansıması kabul etmektedir. Fantastik öğelerin doğal yaşamın bir parçası olarak alınması, dolayısıyla “gerçeklik”le örtüşmesi, Orta Çağ ve çağdaş insan kitlelerinin anlam dünyasındaki farklılığa işaret eder. Prokofyev tarafından da desteklendiği üzere, çağdaş okurla Orta Çağ okurunun gerçeklik anlayışını mukayeseli ve nesnel bir bakışla analiz edebilmenin imkânı, Lihaçov’un önerdiği *tarihsel empati* ve *somut edebiyat eleştirisi* yöntemlerinde yatar.

*Edebiyat-Gerçeklik-Edebiyat*’ın *Somut Edebiyat Bilimi Üzerine* başlıklı bölümünde Lihaçov (1984: 8) “*Makalelerimin merkezi, edebî gerçeklerin ta kendisidir*” ifadesine yer verir. Zira gerçeklikten kopulduğu takdirde edebiyat eleştirisi, genellemeler ve öznel değerlendirmeler arasına sıkışıp kalacaktır. Kuramcı, somut yorum ve gözlem geleneğinin kaybolmaması adına, aynı ölçüde somut çalışmalara ihtiyaç duyulduğundan ve bunun da tarihsel bir bakış açısını benimsemekle mümkün olduğundan söz eder. Zira bilimsel araştırmada doğruluk, gerçekçilik ya da tarihe uygunluk, öznel değerlendirmelerle değil ancak somut verilere dayalı bir araştırma kültürüyle sağlanır. Lihaçov’un tarihsel eleştirisi bağlamında kronolojik yaklaşım, *somut edebiyat eleştirisinin* ruhuyla en tutarlı yaklaşım olarak öne sürülür. Dolayısıyla edebî eleştiriyi öznellikten kurtaran ve onu müspet bilimlere geri döndüren metot, somut araştırma yöntemleri olarak tespit edilir.

Lihaçov edebî disiplinleri, merkezinde edebiyat eleştirisinin genel problemleriyle ilgilenen disiplinlerin yer aldığı bir tür gül formuna (*literaturovedçeskaya roza*) benzetir. Bu hayalî merkezden uzaklaşıldıkça, disiplinlerin sınırları belirginlik kazanacak ve temel ilkeleri daha net ortaya çıkacaktır. Zira bu farazi gülün, çeşitli disiplinlerden oluşan katı bir çevresi ve edebî eleştirinin gerçekleştirildiği daha esnek bir merkezi bulunur (Lihaçov, 1989: 30). Disiplinlerarası bir metot benimsenmesi gereken çekirdek bölgede, çevrede konumlanan ve daha net sınırlara tabi olan bilimlerden faydalanılabilir. Bu yöntem başvurulmadığında, merkezî düşünce doğruluğunu kaybedecek, eleştiri ise genellikle temellendirilmemiş varsayımlar ve tahminlerin yarattığı karmaşada yolunu yitirecektir. Lihaçov’un *somut edebiyat bilimine* ve *tarihsel edebiyat eleştirisine* dayanan metodu, Orta Çağ gibi uzun ve karmaşık bir dönemi ve ona özgü edebî türler sistemini anlaşılır kılma yolunda, gül bitkisinin taç yapraklarına benzettiği spiral ve katmanlı formu ustalıkla kullandığının bir kanıtı niteliğindedir.

#### 4.Eski Rus edebiyatının tür sistemi

##### 4.1.Erken dönem yazılı eserler

Eski Rus Edebiyatı, 10. yüzyıl sonları ile seküler dünya algısına bir geçiş aşaması teşkil eden 17. yüzyıl arasında verilen eserlerden oluşan uzunca bir dönemi tanımlar. Rus edebiyatında eski türlerin önemli bir bölümü, 11.-13. yüzyıllar arasında Bizans edebiyatından ödünç alınır. Rusların MS 988 yılında Hristiyanlığı kabulü ile birlikte başlayan bu aktarım sürecinde çeviri faaliyetlerinin etkin bir rol oynadığı görülür. Paganizmden tek tanrılı, semavi bir dine; Ortodoks inancına geçişin bir sonucu olarak Rus edebiyatına aktarılan bu türler sisteminde, dinî türlerin baskınlığı göze çarpar. Bunlar arasında dinsel içerikli kılavuzlar, dualar, azizlerin yaşamları ve dinî vecibelerin yerine getirilmesinde uyulacak kaidelere yönelik bilgiler içeren çeşitli metinler yer alır. Dinî türlerin yanı sıra, aralarında doğa bilimleri üzerine çeşitli çalışmaların, dünya tarihi üzerine kitapların, alfabelerin de bulunduğu daha dünyevi nitelikte eserler de bu aktarım sürecine dâhil edilir.

Eski Rus edebiyatının başlıca türleri arasında kutsal metinler, liturjik (ayinsel) eserler, ayin kitapları, ilahiler, aralarında katekumen<sup>2</sup> metinlerin yer aldığı öğretiyeye dayalı kitaplar, yorumlamalar (tefsirler), vaazlar, hitabet nesri, gnostik edebiyat, azizlerin yaşamları, azizlere methiyeler, kutsal emanetler ve mucizeler hakkında efsanelerin de yer aldığı hagiografik türler sayılabilir. Eski Rus edebiyatında dinî ve dünyevi türler kadar edebiyatın daha seküler bir kimlik kazanacağı geçiş aşamasına hazırlık niteliğinde türler de doğar. Bunlar arasında kanuni-hukuki metinler, tüzükler, hukuk kitapları, senetler, resmî belgeler, anı türüne yakın kronikler, hacnamelar, seyahatnameler, bilimsel eserler, ansiklopedik koleksiyonlar ve gündelik yaşamın bir parçası olan şahsi yazışmalar yer alır (Vereşçagin, 1996: 7).

Lihaçov'un vurguladığı gibi Rus edebiyatına geçen tüm bu türlerin çeşitliliği muazzam olsa dahi Rus topraklarında kimi türler bağımsız varlıklarını sürdürülemez. Lihaçov Bizans ve Bulgaristan'dan gelen bu türleri, "canlı" türler ve "ölü" türler olarak sınıflandırır. Kuramcı, bilhassa Rus azizlerinin yaşamlarını, vaazları, öğretileri, duaları ve öteki ritüel metinlerini, Rus edebiyatına geçtikten sonra yeni örneklerle zenginleştirilen ve böylelikle varlığını devam ettirebilen "canlı" türler arasında sayar (Lihaçov, 1972: 70). Söz konusu ayırım, Bizans edebiyatı ile Rus edebiyatı arasındaki ilişkilerin başlangıçta aktarım, sonrasında ise etkilenim biçimini almasından ve Rus edebiyatının kendi kimliğini yavaş yavaş bulmasından kaynaklanır.

##### 4.2.Bizans'tan aktarım ve etkilenim süreçleri

Eski Slav edebiyatı, tüm dünyada olduğu gibi, komşu ya da başat edebiyatların da tesiriyle oluşur. Ancak Lihaçov, bir edebiyatın diğeri üzerindeki etkisinin çeşitli şekillerde kendini gösterebileceğine dikkat çeker. Edebiyatlardaki tesir türlerinin, genel anlamda kültürel tesir türleri ile yakından ilişkili olduğunu kabul eder. Ona göre edebî etkiler, kültürlerin birbirleri üzerindeki etkisinin yalnızca bir parçasını teşkil eder. Bu durum, özellikle Orta Çağ edebiyatı için geçerlidir.

Lihaçov'un tarihsel perspektifinde edebî etkilenim, kültürel etkilenimin bir örneğidir. Bu bağlamda Lihaçov, oluşumunun ilk aşamasında Rus edebiyatının, Bizans edebiyatının etkisi altında kalıp kalmadığı üzerine fikir yürütür ve Bizans edebiyatının Rus edebiyatını "etkileyemeyeceği" sonucuna varır; zira 10. yüzyılda, Rus edebiyatı olarak tanımlanabilecek bir olgu mevcut değildir. Lihaçov,

<sup>2</sup> Toplumun semavi bir din olarak Hristiyanlıkla tanıştığı döneme *katekumenlik*, bu tek tanrılı dinin benimsetilmesine yönelik eğitici eserlere ise *katekumen eser* adı verilir. Yeni dini öğrenmeye çalışan ve kabul etme sürecinde bulunan potansiyel Hristiyanlara da *katekumen* denilmiştir.

folklorun ve gelişkin bir sözlü hitabet kültürünün varlığına karşın, Rus topraklarında tercüme eserlerin ortaya çıkışından önce yazılı eserler bulunmadığına dikkat çeker. Bu doğrultuda kuramcı, etkilenim yerine “aktarım” kavramına başvurur. Etkilenim, daha sonraki dönemlerde, aktarım gerçekleştiğinde, edebiyat adı verilen yapı mevcudiyet kazanıp geliştiğinde başlar. Dolayısıyla, Bizans’a özgü kültürel fenomenlerin etkisinden değil de, bunların aktarımından bahsetmek daha doğru olur. Bu çerçevede, Eski Rus edebiyatında özgün ve çeviri eser ayırımından söz etmek de mümkün değildir; zira Eski Slav edebiyatlarında tercüme edebiyat olarak adlandırılan küme, ulusal edebiyatın organik bir parçası biçiminde varlık gösterir ve onu özgün yapıtlardan ayıran belirgin sınırlara da sahip değildir (Lihaçov, 1998b: 20-22).

Filolog, eleştirmen ve Eski Rus edebiyatı araştırmacısı İgor Petroviç Yeromin (1904-1963) de Lihaçov’un ileri sürdüğü ve Bizans’tan aktarılan edebiyatın aşamalı olarak millî özellikler kazandığı yönündeki görüşleri destekler. Yeromin’e göre, Bulgar ve Eski Rus edebiyatları, Bizans edebiyatıyla aynı edebî mirastan yola çıkarak tarihî seyirlerine başlarlar. Ancak bu edebiyatlara ait eserler, yaygın olarak düşünülenenden daha az Bizans etkisi taşırlar. Zira yerel ve ulusal unsurlarla giderek daha fazla donatılırlar (Yeromin, 1966: 17).

Çeviri eserlerin yeni kopyalarının yazılması ve muhtevanın yerel ya da millî koşullara uyarlanması sonucunda Bizans edebiyatından alınan türler bir ölçüde ulusal eserler hâline gelirler. Bu yapıtlar değiştirilme, uyarlanma, yerel özellikler kazanma, yeni içeriklerle donatılma ve yeni biçimler geliştirme gibi nitelikler edinirler. Bu anlamda, Orta Çağ’da özgünlük probleminin, çağdaş okurun zihnindeki şablona uyum sağlamadığını belirtmekte fayda vardır; zira Lihaçov’a göre, kültürü eski ya da özgün formunda koruma eğilimi, yeni bir tarihsel bilincin fenomenidir. Aksine, eski kültür varlığının yeni biçimlerde sürdürülmesi ve kültürün nakli, Orta Çağ’a özgü bir olgudur. Lihaçov’a (1998b: 22) göre bu nakil ya da aktarım eylemi, eski kültüre ait filizlerin yeni topraklarda bağımsız ve yaratıcı bir biçimde gelişimini sağlar. Aktarım ve etkilenim problemini bu çerçevede ele alan Lihaçov, tarihsel empati ilkesini, gerek metin üreticiler gerekse okurlardan oluşan tüketici kitlenin özgünlük olgusuna bakışını aydınlatmak adına kullanır.

#### 4.3.Folklor ve edebiyat

Lihaçov’un kategorizasyonunda, edebî türler sistemine ek olarak başka bir geleneksel türler sistemi daha bulunur. Bunlar, folklorik türlerdir. Kuramcıya göre bu türler sisteminin öne çıkan özelliği, folklorun, günümüzde olduğu gibi sosyal olarak izole ve kapalı bir konuma hapsedilmemesidir. Zira 11.-13. yüzyıllarda folklor, toplumun tüm sınıfları arasında yaygındır. O dönemde folklor ve edebiyat arasında günümüzdeki gibi sınırlar çizilmediğine dikkat çeken Lihaçov, folklorun diğer türlerle kurduğu birlikteliği şu sözlerle açıklar:

*“Günümüzde folklor, halkın, köylünün, alt tabakanın sanatıdır. Orta Çağ’da ve bilhassa Orta Çağ’ın başlarında ise folklor, toplumun tüm katmanlarında, hem köylüler hem de derebeyleri arasında, yaygındı. O zamanlar folklorun yaygınlaşması, türsel olduğu ölçüde sosyal sınırlara tabi değildi. Kaleme alınmayı gerektiren türler ve sözlü icra gerektiren türler vardı. Ve okuryazarlık toplumun tüm katmanlarında yaygın olmadığından, folklor, sosyal yönden edebiyat kadar sınırlandırılmış değildi. Folklor, erken feodal dönemdeki bu toplumsal kısıtlamalara pek aşına değildi. Bilindiği gibi, günümüzde durum tam tersine dönmüştür: Edebiyat sosyal olarak sınırlı değilken folklor, sınırlıdır”* (Lihaçov, 1972: 70).

Lihaçov'un kuramında, Eski Rus edebî türler sistemi ile folklorik türler sistemi arasındaki ilişki son derece karmaşık ve önemli bir konu olarak kabul görür. Zira Eski Rus edebiyatında da türler sistemi, çağdaş edebiyatın aksine, folklorik türler sisteminden bağımsız değildir. Edebî türler sisteminin muhtevası önemli ölçüde dinî ya da seküler yaşamın ihtiyaçları tarafından belirlenir. Bununla birlikte, sadece edebiyat değil, folklor da dünyevi yaşama hizmet eder. Feodal dönem boyunca Eski Rus toplumunun üst sınıfları folklor ürünlerini takip etmeyi, dinlemeyi, gösterilere katılmayı sürdürürler. Bu dönemde folklor sadece alt sınıflar arasında değil, nüfuzlu kimseler arasında da yaygındır zira folklor tüm toplumsal tabakalara hizmet edecek ölçüde geniş bir sahada icra edilir.

Lihaçov'un tarihsel kuramı dâhilinde gerçekleştirdiği ilgi çekici analitik çözümlerlerden biri de 11.-15. yüzyıl Rus edebiyatının şiir ve tiyatro türlerinde neden çok az gelişme gösterdiğini açıklamak adına, edebî tür sistemleri ile folklor arasındaki alışverişi sorgulamasıdır. Lihaçov'a göre, Eski Rus edebiyatında aşk şiirleri, romanlar, macera öyküleri gibi eğlendirici türler ve tiyatro gibi bazı türlerin bulunmaması, Rus edebiyatının kilise tarafından bastırılmış olmasıyla açıklanamaz. Kuramcıya göre bunun nedeni, Rus edebiyatının kilise tarafından tahakküm altına alınması değil, folklorun bu alanlardan henüz çekilmemiş olmasıdır. Zira kronik gibi dünyevi türler de bu dönemin birer ürünü olup olgun bir gelişim evresine ulaşabilmişlerdir (Lihaçov, 1963: 66-67).

Bu çerçevede Lihaçov, Rusya'da 17. yüzyıla dek düzenli bir tiyatro geleneğinin oluşmasını engelleyen koşulları da sorgular. Kuramcıya göre tiyatro, Batı'dan tesadüfen "transfer edildiği" ya da Rusya'da özgün bir şekilde "icat edildiği" için değil, 17. yüzyılda tiyatroya ihtiyaç duyulduğu için (Lihaçov, 1963: 67) kurulur. 17. yüzyıldan önce bu sanat dalına duyulan gereksinim, henüz görünürlük kazanmamıştır. Zira Eski Rus edebiyatında teatrallik unsuru, pek çok folklor türünde bulunur ve bu türlerle iç içe geçer. Orta Çağ boyunca teatral anlatım dilinin, dinî eserlere ve sözlü edebiyata da nüfuz ettiği görülür.

17. yüzyılda toplumsal tabakalaşmada yaşanan derinleşme ve kentlerin büyümesiyle beraber folklor, üst sınıfların ufkundan uzaklaşmaya başlar. Böylelikle, folklor türlerinden beslenen bazı estetik gereksinimlerin karşılanması adına yeni türler ortaya çıkar. Ortaya çıkan yeni ifade biçimleri, Lihaçov tarafından folklorun geri çekilmesinin yarattığı boşluğun birer meyvesi olarak değerlendirilir. Şüphesiz, yeni türlerin ortaya çıkış nedenleri sadece bu boşlukla sınırlı değildir ve çok yönlüdür. Bununla birlikte, folklorun toplumsal yaşamdan dışarı itilmesinin yarattığı estetik boşluğun yeni türler oluşturmadaki rolü de göz ardı edilemez (Lihaçov, 1963: 67).

Eski Rus edebiyatında, birbiriyle yakından ilişkili ve birbirini karşılıklı olarak tamamlayan iki geleneksel tür sistemi, folklor ve edebiyat kanatlarından oluşur. Lihaçov'a göre, türler çeşitlilik arz etse dahi geleneksel ikili türler sistemi, tüm zenginliğine karşın yeni ifade arayışlarının karşılanmasında yetersiz kalır. Bu arayışlar neticesinde ise kuramcının tür dışı yapıt olarak nitelendirdiği yeni stilde bir dizi anlatı ortaya çıkar ki bunların da temel niteliği, folklor ile edebiyatın kesiştiği noktada yaratılan eserler olmalarıdır. Kuramcının tür dışı yapıtlar arasında andığı en tanınmış metinler ise *Geçmiş Yılların Hikâyesi* ve *İgor Alayı Destanı*'dir. Lihaçov'a göre bilhassa *İgor Alayı Destanı*'nın ait olduğu türün belirsizliği, özünde 11.-13. yüzyıl edebiyatına özgü bir olgudur. Edebiyat ve folklorun eşliğinde duran bir anıt olarak kabul edilen yapıt, yeni türlerin ortaya çıkışının kanıtı niteliğindedir (Lihaçov, 1998a: 21).

11.-13. yüzyıllar arasında Eski Rus edebiyatının gerçek olaylardan söz eden tüm eserleri, bu olayları çağdaş dönemden seçer ve yakın geçmişte meydana gelen hadiseleri öyküler. Lihaçov, bu tezini güçlendirmek adına, bir kez daha, muhtevasında yer alan olaylardan kısa süre sonra kaleme alındığı tahmin edilen *İgor Alayı Destanı*'ni örnek verir. Kuramcıya göre, destanda yer alan birlik çağrısına



temel teşkil eden yenilgi teması, ancak bu yenilginin hemen ardından yazılan bir eserde yer alabilir (Lihaçov, 1998a: 18). Knezleri ve kutuplaşmış olan halkı bir araya getirme arzusu ise eserin yazılı edebiyatın bir parçası olmasına karşın sözlü edebiyat geleneğinin retorik gücünü kullanmaya devam etmesindeki başlıca etkindir.

#### 4.4. Edebiyat dışı etkenlerin kurucu işlevi

Eski Rus edebiyatında temaların ve anlatım dilinin seçiminde rol oynayan etkenler, büyük ölçüde edebî olmayan gerekliliklerden doğar. Lihaçov'un tarihsel yaklaşımına göre türler, belirli edebî ve edebiyat dışı ihtiyaçlara hizmet etmek üzere tasarlanmışlardır. Yazınsal malzemeyi salt edebî ilkeler doğrultusunda türlere ayırma geleneğinin, nispeten geç bir dönemde, 17. yüzyılda ortaya çıktığına işaret eden Lihaçov'a göre bu döneme dek türler, edebiyat dışı işlevler de üstlenirler. Orta Çağ'da edebiyat ve folklor ürünleri arasında belirgin bir ayırma gidildiğini kabul eden kuramcıya göre benzer bir işlev dağılımı, folklorik türler içinde de gözlemlenebilir (Lihaçov, 1963: 47). Bu bağlamda ritüellerde icra edilen, tarihin kaydını tutan ya da masal anlatıcılığına dayanan folklor türlerini ayırıştırıcı nitelik, şüphesiz, bu türlerin yaşamın hangi pratik alanında işlev görebileceğidir. Söz gelimi, bir ağıt ile bir kutlama şarkısının icra edileceği koşulları belirleyen ve ayırıştırıcı tek ilke, eserin içsel ya da kendiliğinden edebî değeri değil, pratik yaşama hizmet eden bu türlerin ortama uyumluluğu olacaktır.

Lihaçov'un ifade ettiği gibi, Eski Rus edebiyatında eserler kalem almak için herhangi bir kılavuzun, gerçek anlamda edebî eleştirinin ve edebiyat biliminin olmadığı iyi bilinmektedir. Ancak kuramcının tespit ettiği bir dizi problemin incelenmesi yoluyla okur, Eski Rus yazarların, karmaşık bir hiyerarşik ilişki içinde bulunan çok sayıda tür ve alt türü nasıl anlamlandırabildiğine, bu çeşitliliğin nasıl kaotik bir yapıya dönüşmediğine, Eski Rus kâtiplerin yeni eserler yaratmak adına doğru türü kolayca bulmalarına ve hâlihazırda yazılmış olan yapıtların türünü belirlemelerine yardımcı olan referans noktalarının neler olduğuna dair aydınlatılır (Lihaçov, 1963: 53).

Bu bilgilendirme sürecinde Lihaçov, edebî olmayan faktörler sorununa yeniden eğilir. Zira Eski Rus edebiyatında karmaşayı önleyen ve türlerin sınırlarını belirleyen ilkeler, büyük ölçüde, edebiyat dışı özellikler taşırlar ve gündelik yaşamın sosyal ve dinî gereklilikleriyle yakın bir ilişki içindedirler. Eski Rus edebî türlerini modern zamanların türlerinden ayıran önemli farklılıklar bulunur. Bu türlerin var olabilmeleri, pratik yaşamdaki uygulamalara sıkıya sıkıya bağlıdır. Bunlar, salt edebî yaratıcılığın çeşitleri olarak değil, en kapsamlı ifadeyle Eski Rus yaşam tarzının ve gündelik hayatın belirli fenomenleri olarak ortaya çıkarlar (Lihaçov, 1963: 54).

Orta Çağ edebiyatının pratik yaşama hizmet ettiğini ortaya koyan bir diğer özellik de edebî metinden keyif almaya yönelik alışkanlıkların henüz gelişmemiş olmasıdır. Burada, Lihaçov'un da doğruladığı gibi, Orta Çağ Hristiyan estetiğinin sanatı bir haz kaynağı olarak kabul etmediğini akılda tutmak gerekir. Bu tutumundan ötürü Hristiyan estetiği, büyük ölçüde uygulamalıdır (Lihaçov, 1963: 59; 1971: 58). Bu bağlamda Lihaçov'un tarihsel yaklaşımından çıkarılabilecek sonuç, bu dönemde sanatın kendi varlığına değil, yaşama hizmet ettiğidir. Orta Çağ yazını, günümüzdeki gibi edebiyatın kendi içsel değerinden doğmaz, dolayısıyla keyif alma amacıyla yazılmaz ve türler de bir dizi pratik amaca hizmet ederler. Orta Çağ'da edebî türler, kullanım yerlerine ve amaçlarına istinaden birbirlerinden ayrılır ve adlandırılırlar.

Türler arası ayırımın dayandığı kaideler, sadece dinsel yapıtlar için değil, dünyevi yapıtlar için de geçerlidir. Eski Rusya'da türlerin ortaya çıkışı, esas olarak pratik ihtiyaçlara bağlıdır. Bu bağlamda, Lihaçov'un Orta Çağ edebiyatlarının tür sistemini oluşturan edebiyat dışı unsurlar bakımından ilgi

çekici bulduğu anlatılar arasında yer alan *knezlik/kraliyet suçlarından (knyajeskiye prestupleniya)* söz edilebilir. 11.-13. yüzyıllarda karşılaşılan bu hikâyeler, feodal mücadelenin gereksinimlerinden doğar. Bir knezin diğerine karşı savaşının ahlaki ve yasal hakkaniyetini, taraflardan birinin suçluluğunu ve ötekilerin haklılığını kanıtlamak adına yazılıp dolaşıma girer (Lihaçov, 1963: 56).

*Knez Terebovlyah Vasil'ko'nun Kör Edilmesi Hikâyesi (Povest' ob osleplenii Vasil'ka Terebov'skogo)* bu türden anlatılara önemli ve tanınmış bir örnek teşkil eder. Lihaçov'un perspektifi uyarınca anlatıdaki betimlemelerin canlılığı ve yoğunluğu, okuru söz konusu feodal ihtiyaçlara ikna etme kaygısının bir yansıması olarak değerlendirilir. Ancak Lihaçov, bu türe dâhil edilen eserlerde tek hedefin, işlenen suç ve yaşanan savaşları meşru bir zemine oturtmak olmadığına dikkat çeker. 12.-13. yüzyıllar boyunca, knezler arası güç mücadelesini eleştiren, onları Rus topraklarını müdafaaya çağırarak, alınan yenilgilerin ardından yakılan birer ağıt niteliği taşıyan ve knezlerin işlediği suçları kınayan bir dizi eser kaleme alınır (Lihaçov & Makogonenko, 1980: 13). Zira sözlü halk kültürünün yanı sıra, oluşmakta olan feodal yapının yansımalarını taşıyan, tarihsel belge niteliğinde yazılı eserler de bu dönemde kendine yer bulur.

#### 4.5.Orta çağ yazınında okumaya hazırlık ve bilgilendirme araçları

Eski Rus edebiyatının tür özellikleri arasında, eserin nerede, nasıl ve hangi amaçla okunacağına dair uyarılar bulunması da yer alır. Dolayısıyla tür adını bir başlık olarak kullanma eğilimi, Eski Rus edebiyatına has bir yöntemden kaynaklanır. Bu metoda göre okuru metnin içeriğine ve metnin kullanım alanına ilişkin yönlendirme kaygısı ön plandadır zira eserin muhtevasını belirleyen başlıca hedef, gündelik yaşamın merkezîyetçi bir yaklaşımla şekillendirilmesidir.

Lihaçov bu olguyu, dönem edebiyatına özgü gelenekçilikle, beklenmedik imgelerin, ayrıntıların ya da üslubun sanatsal birer araç olarak kullanılmasının kabul görmemesiyle açıklar. Okuyucu ya da dinleyici de sanatsal ifadenin geleneksel kalmasından yanadır. Dolayısıyla, okuyucunun anlatının hangi sanatsal yolla yürütüleceği konusunda önceden uyarılması hem bir gereklilik hem de okur beklentisinin doğal bir neticesidir. Bu nedenle eser başlıklarında okuyucuya yönelik ve türsel ayrımlara işaret eden çeşitli uyarılar yer alır. Eski Rus edebiyatına ait eserlerin uzun başlıkları, içeriğin kısaca tanıtımına hizmet eder, okurun muhteva konusunda bilgilendirilmesi amacıyla kullanılır ve eserden çıkarılacak sonuçlara ilişkin ipuçlarına yer verir (Lihaçov, 1963: 62).

Eski Ruslarda okumaya hazırlık ciddi bir yer tutar. Kitap okumak gündelik hayatın bir parçası olduğundan, çoğu durumda ritüel ve gelenekle bağlantılıdır. Dolayısıyla herhangi bir eserin her zaman okunamayacağı inancı yaygındır ve okurun, eserin başlığı aracılığıyla önceden uyarılması gerektiği düşünülür. Böylece okur eserin konusuna, bunun ne tür bir eser olduğuna ve yoğunlukla dinî pratiklerde başvurulacak bu metinlerin ne şekilde okunması gerektiğine dair bilgilendirilir.

#### 4.6.Eski Rus edebiyatında tür adları ve çeşitliliği

Orta Çağ yazınıının malzemesinden çıkarılabilecek tür isimlerini inceleyen Lihaçov, yüz kadar tür saptar. Ancak bu türlerin isimleri ve dolayısıyla içerikleri, birbirlerine oldukça yakındır. Türlerin sayısının sürekli ve yoğun bir şekilde artması Eski Rus edebiyatının karakteristik bir özelliği sayılır. Bu özellik, Orta Çağ tür sisteminin ilkelerinin kısmen terk edilmeye başlandığı ve yerini yeni Rus edebiyatı tür sisteminin aldığı 17. yüzyıla dek varlığını sürdürür (Lihaçov, 1963: 49).

Eski Rus edebiyatının başlıca türleri arasında *apokrif*<sup>3</sup> (*apokrif*), *azizlerin yaşamları (jitiye)*, *seyahatname/hacname (hojdeniye)*, *öğreti (pouçeniye)*, *yakarış (moleniye)*, *aylıklar (çet'i-minei)*, *vizyon/haberci rüya*<sup>4</sup> (*videniye*), *elçilerin işleri*<sup>5</sup> (*deyaniye*), *yıllık (letopis')*, *öğüt (poslaniye)*, *mesel/kıssa (pritça)* ve dönemin sosyo-politik meseleleri üzerine kaleme alınan güncel içerikli yazılar (*publitsistika*) sayılabilir. Bunların yanı sıra Orta Çağ yazarları, bir esere tür ve konu tanımlarını birleştiren bazı isimler verirler. Söz gelimi, en yaygın tür başlıklarından biri olan *slovo*, eserin muhtevasına ve olay örgüsüne göre “söz”, “destan”, “hikâye” ya da “nutuk” sözcükleriyle karşılanabilir. Aynı şekilde yaygın başlıklardan olan *povest'* ise “öykü”, “hikâye” ve “menkıbe” gibi farklı şekillerde çevrilebilir. Öte yandan, “seyahatname” ya da “hacname” türünü tanımlayan *hojdeniye* başlığının *Meryem Ana Azap Yollarında (Hojdeniye Bogoroditsı po mukam)* adlı bir *apokrif* için de kullanıldığı görülür. *Skazaniye* ise yine muhtevasına göre “anlatı”, “efsane” ya da “menkıbe” terimlerinden biriyle karşılanabilir.

Lihaçov'a göre bir eserin başlığında birkaç tür tanımının bir arada bulunması sadece bir kâtibin hangi tür tanımlamasını seçeceğine ilişkin tereddüdünü göstermez, aynı zamanda eserin aslında birkaç türü kendi çatısı altında birleştiren yapısını ortaya koyar. Lihaçov, Eski Rus edebiyatının türleri arasında yaşanan karmaşanın ve net olmayan ayrımların temel nedenini, tür isimlerinin, eserin edebî özelliklerine göre değil konusuna göre ortaya çıkmasında bulur. Zira Eski Rus edebiyatında tür tanımları sıklıkla konu tanımlarıyla birleştirilir (Lihaçov, 1963: 50).

Eski Rus edebiyatında tür isimlerinin ortaya çıkışı ve terminolojide kendine yer edinmesi aşamalı olarak gerçekleşir. Başlarda anlatının konusunu ifade eden bir başlık olarak ortaya çıkan tür isimleri, giderek, bu konunun Orta Çağ edebî ilkeleriyle ilişkilendirileceği bir dizi edebî özelliğe dönüşür ve böylelikle bir tür tanımı hâline gelir. Lihaçov, bu dönüşüme bir örnek olarak *jitiye* türünü ele alır. Kuramcıya göre bu dönemde yaşam öyküsü kavramı, bizim için ifade ettiği farklı bir anlam taşır. Eski Rus kâtipler için *jitiye* sözcüğü, çoğu zaman eserin türünden ziyade anlatının konusuna dair bir göstergedir. *Jitiye* kavramı, ancak 14. yüzyıldan sonra belirli bir edebî türe atıfta bulunmaya başlar (Lihaçov, 1963: 50). Dolayısıyla *jitiye*'nin bir tür ismi olarak yaygınlık kazanması da tarihsel süreç doğrultusunda kademeli olarak gerçekleşir.

Azizlerin yaşamlarına ve “kurtuluşa” giden yolda verdikleri mücadelelere ilişkin metinleri tanımlayan bir tür olarak *jitiye*, Yunanca *hagios* (kutsal) ve *graphia* (yazı) sözcüklerinin bileşiminden oluşan *hagiografi* üst türüne bağlıdır. Edebiyat tarihi literatüründe yaşam öyküsünü tanımlayan *jitiye* ve *vita* türlerinden, *hagiografi* çatısı altında gelişen türler olarak söz edildiği görülür. Azizlerin yaşamlarına ilişkin ilk metinler, Hristiyanlığın ilk yüzyıllarında *şehitlerin yaşamları (jitiye-martiriy)*; başka bir deyişle, azizlerin şahadetini anlatan, Hristiyanlık taraftarlarının pagan yöneticiler tarafından maruz bırakıldığı işkenceler hakkındaki hikâyeler ve biyografiler formunda ortaya çıkarlar (Anisimova, 1994: 45).

*Hagiografi* ve *jitiye* gibi türlerin birbirleriyle kurdukları ilişkilerde görüleceği üzere, Eski Rus edebiyatının türler sistemini modern sınıflandırmalardan ayıran bir diğer özellik, türler arasında bir çeşit hiyerarşi bulunması, bağımsız türlerin bulunmaması, alt türler ile birleştirici türlerin belirli bir

<sup>3</sup> “Gizli” anlamına gelen *apokrif*, kutsal metinlerin özgün versiyonlarına sonradan eklendiği ileri sürülen ve otoriteler tarafından kabul görmeyen dini içerikli anlatı türüdür. Yasaklı olduklarından, keşiş ve kâtipler tarafından gizlice çoğaltılırlar.

<sup>4</sup> Günümüzde halüsinasyon ya da sanrı olarak yorumlanan *vizyonlar*, Orta Çağ'da kutsal kişilere bahşedilen haberci rüyalar ya da vahiyler sayılırlar.

<sup>5</sup> *Havarilerin işleri* olarak da adlandırılan bu tür, İsa'nın öğretilerinin yayılmasını konu edinen ve kutsal sayılan hikâyelere işaret eder.

sistem dâhilinde varlık göstermesidir. Lihaçov'a (1963: 53) göre türler arasındaki karmaşık yapısal ilişki, Eski Rus edebiyatının karakteristik özelliklerindedir. Bu nitelik, eski edebiyatı, türlerin kendine özgü bir eşitliğe ve bağımsızlığa sahip olduğu yeni edebiyattan belirgin biçimde ayırır.

#### 4.7. Dinî ve dünyevi türler arasındaki ayırım ve bütünleşmeler

Çoğu okur ve araştırmacı, Eski Rus edebiyatı ile yeni edebiyat arasındaki temel farkı, ilkinin dinsel karakterinde görür. Şüphesiz, 18. yüzyıl edebiyatıyla kıyaslandığında Eski Rus edebiyatı, daha dinî bir karaktere sahiptir. Ancak, Rus edebiyatının ilk yedi yüz yılına özgü bu fenomen, görüldüğü kadar tek yönlü değildir. 16. yüzyıla dek Eski Rus edebiyatı, öteki Ortodoks ülkelerinin edebiyatlarıyla bir tür birlik oluşturur. Bu durumda dinsel ortaklık, edebî dilin ortaklığından ve ulusal dillerin yakınlığından dahi önemli sayılır. Zira Slav olmayan halklar da söz konusu Ortodoks topluluğa dâhildir ve bu topluluk sadece kilise edebiyatı alanında faaliyet göstermemiştir. Lihaçov'a göre Eski Rus edebiyatı, görünür bir biçimde seküler bir kimliğe sahip olan 18. yüzyıl Rus edebiyatı ile kıyaslanmamalıdır. Bunun yerine Eski edebiyat, Slav ve Slav olmayan Ortodoks ülkelerin Orta Çağ edebiyatlarıyla kıyaslandığında, ilkinin çok daha dünyevi olan doğası hemen fark edilir (Lihaçov, 1971: 15).

Lihaçov'un söz ettiği dünyevi eğilimlere bir örnek olarak, Kiev-Peçersk Manastırı'nın kuruluşu üzerine bir hikâye koleksiyonu olan *Kiev-Peçersk Pateriği* (*Kiyev-Peçerskiy paterik*) ele alınabilir. Bu *paterik*<sup>6</sup>, muhtevasının bütünüyle dinî olduğu düşünülen eski edebiyat metinlerinden biridir. Oysa söz konusu eser, din merkezli dünya görüşü kapsamında "özgür irade" problemini gündeme getirir ve bireyin bağımsız tercihlerde bulunarak kendi yaşam yolunu çizebileceğine ilişkin, nispeten dünyevi zeminde biçimlenen telkinlerde bulunur. Rus Orta Çağ uzmanı ve edebiyat bilimci Andrey Vitalyeviç Karavaşkin'e (1964-2021) göre *Kiev-Peçersk Pateriği*, Orta Çağ Hristiyan dünya görüşünün yarattığı ikili tutumu tek bir metinde bütünleştirir. Buna göre bir tarafta ilahi takdirin her şeye kadir olduğuna duyulan inanç, diğer tarafta bir kimseyi ya Tanrı'ya ya da hata ve günah yoluna sevk edebilecek özgürlük fikri mevcuttur (Karavaşkin, 2011: 200).

Lihaçov'a göre 11.-16. yüzyılların Doğu Avrupa edebiyat topluluğunun tek bir ülkesi dahi Rusya kadar gelişmiş bir tarihsel literatüre sahip değildir. Eski Rus edebiyatı, genel itibarıyla dinî bir karakter taşımasına karşın, dünyevi anıtların niceliğiyle Güney ve Doğu Avrupa ülkelerinin edebiyatları arasında öne çıkar. Aynı zamanda Eski Rus edebiyatının dinî karakterinden ancak 17. yüzyıla dek söz edilebilir. Zira 17. yüzyılın başat türleri, özünde dünyevi türlerdir; bu yüzyıldan başlayarak edebiyatta seküler unsurlar gelişir. Tarihî edebiyat, gezi edebiyatı, şövalye romansı, macera hikâyeleri gibi yeni türler ortaya çıkar. Rus edebiyatının seküler karakteri yavaş yavaş şekillenir. Tüm 17. yüzyıl boyunca ve 18. yüzyılın ilk yarısında, dinî aşamadan seküler aşamaya doğru bir geçiş dönemi yaşanır (Lihaçov, 1971: 15).

Söz konusu geçiş sürecini hazırlayan koşullar, tarihsel anlamda Orta Çağ'ın sonlarında ortaya çıkar. 15. ve 17. yüzyıllar arasında Rus edebiyat okurları cephesinde de bir değerler dönüşümü yaşanmaya başlar. Bu asırlarda edebiyat, artık sadece gündelik yaşamın ve bilhassa dinî ritüellerin uygulanmasına aracılık eden yazınsal metinler dizisi olmaktan sıyrılır ve yeni bir rol üstlenir. Bu süreçte okurlar, çeşitli konularda bilgi edinmek ve öğrenmek amacıyla okumaya başlarlar (Lihaçov, 1963: 58). Böylelikle toplu icra edilen ayinler dışında bireysel olarak okunabilecek dünyevi içerikli eserler ortaya çıkar.

<sup>6</sup> *Paterik* türü, Bizans edebiyatından aktarılan ve manastırlarda kaleme alınan ya da derlenen, keşişlerin ve "kilise babalarının" yaşamını öyküleyen eserleri ifade eder.

#### 4.8.Orta çağ yazınında anonimlik ilkesi

Çağdaş edebiyatın aksine Orta Çağ edebiyatında yazarın imzası değil, eserin muhteva ettiği kolektif düşünce tarzı ön plana çıkar. Orta Çağ yazını, kolektif duyguları ve tasvir edilenlere karşı kolektif bir tutumu ifade etmeye çalışır. Dolayısıyla bu dönemde pek çok edebî unsur, eserin yaratıcısına değil, eserin ait olduğu türe bağlıdır. Yazar, eserini bireyselleştirmekle modern döneme kıyasla çok daha az ilgilidir. Dolayısıyla yazar isimlerine nadiren rastlanılır (Lihaçov, 1963: 61). Okurlar, metin yazarlarının kimliğine yönelik bir merak duygusu geliştirmezler. Zira her bir okur, metni millî toplumsal düşüncüyü yansıtmadaki başarısı yönünden değerlendirmeye eğilimlidir.

Rus filolog, dilbilimci ve tarihçi Aleksey Aleksandroviç Şahmatov (1864-1920) da eski edebiyatın anonim karakterine dikkat çekerek *Geçmiş Yılların Hikâyesi* üzerinden bir tartışma yürütür. Nestor'un kroniğin muhtemel yazarı olarak kabul gördüğünü, ancak tüm metnin ona atfedilemeyeceğini dile getirir. Zira yazarın bu koleksiyon üzerinde çalışmalar yaparken bir yandan azizlerin hayatlarını yazmaya, diğer yandan Eski ve Yeni Ahit'in tarihini sunmaya ve dinî dogmaları açıklamaya başlayabilmesi inandırıcı görünmemektedir. Şahmatov, kullanılan metinlerin büyük olasılıkla hazır bulunduğunu ve geriye kalan tek ödevin bunların derlenip geniş kapsamlı tek bir koleksiyonda birleştirilmesi olduğunu düşünür. *Geçmiş Yılların Hikâyesi*'nde kullanılan kaynakların niceliği, metnin bir değil, birbirini izleyen birkaç yazar ve editör tarafından derlendiği fikrini doğurur. Böylelikle yeni editörlerden her biri, kendisinden önceki koleksiyonu sürdürüp tamamlamış olur (Şahmatov, 1940: 36).

Anonimlik geleneğinden kaynaklanan ve çağdaş okura alışılmadık gelen ilkeler arasında, tür dışı alıntıların belirli bir motivasyon ya da bağlam olmaksızın esere dâhil edilmesi yer alır (Lihaçov, 1963: 53). Çağdaş bir anlatıda tür dışı pasajlar, ancak belirli bir kurgusal bağlam çerçevesinde o türün sınırlarından içeri sızabilir. Bu, çeşitli terimlerle (mektup tekniği gibi) adlandırılır ve edebiyat biliminin inceleme sahasına girer. Oysa Eski Rus edebiyatında tür dışı, başka bir türe özgü pasajın, orada bulunmasını gerektirecek kurmaca bağlam olmaksızın metne yerleştirildiği görülebilir.

#### 5.Sonuç

Eski Rus edebiyatı alanındaki çalışmalarıyla tanınan Dmitri Sergeyeviç Lihaçov'un metodununun ve anlatım gücünün en dikkat çekici yanı, onun üslubuna aşına olan araştırmacılar kadar, onunla yeni tanışacak olanların da kolayca fark edebileceği bir özelliktir. Kuramcı, katkıda bulunduğu tüm kitap ve makalelerinde, ilgili dönemin panoramasını berrak bir dille aktarır ve çalışmalarının ilk cümlesinden başlayarak okurun zihninde bir kroki oluşmasını sağlar. Böylelikle, az bilinen edebî süreçlerin okur ve araştırmacı tarafından sistemli bir biçimde anlaşılıp incelenmesine olanak tanır. Onun yazılarında, ne temanın özünden sapan ve araştırmanın sınırlılığını aşan yorumlara ne betimleyici yöntemin tek sesliliğine ne de tüm ömrünü geçirdiği Sovyet döneminin zorunlu kıldığı propagandacı tutuma yer vardır. Lihaçov'un yazılarında okur, dönemin genel karakteristiği, tür sistemi, hangi periyotlara bölüldüğü, dünya edebiyatlarındaki muadilleri gibi ciddi sorularının yanıtlarına bütünsel bir okuma yaparak erişebilir.

Lihaçov'un edebiyat tarihçiliğini bu denli anlaşılır kılma eğilimi, edebiyat bilimini metodolojik bir zemine oturtma ve onu müspet bilimlere yakınlaştırma çabasından kaynaklanır. Kuramcı, Eski Rus edebiyatını *tarihsel empati* ve bizzat adlandırdığı *somut edebiyat eleştirisi* yöntemleriyle analiz eder. Edebiyat bilimi disiplininde başvurulduğu biçimiyle *tarihsel eleştiri* yöntemine yakın ilkeler benimseyen *tarihsel empati*, her devrin edebî ürünlerini, ilgili dönemin değerleri doğrultusunda

inceleme ve yorumlama imkânı sunar. *Somut edebiyat bilimi* ise gerçeklik olgusunun, metnin hakikatle kurduğu bağların ve gerçeküstü olarak nitelendirilen kurmaca öğelerin, yine devrin dinî ya da toplumsal kabul ve alışkanlıkları paralelinde değişkenlik gösterdiğini anlamak adına önemli bir araçtır. Zira somut eleştiri, tarihî verilere dayalı ve bilimsel temelli bir eleştiri yöntemidir ve “gerçeklik” adı verilen fenomenin her bir coğrafyaya ve devre göre farklı alımlandığını kabul eder. Bu yöntemlerin yanı sıra Lihaçov, edebiyat bilimini, çeşitli disiplinlerin bir arada bulunduğu bir gül formuna benzetir. Onun disiplinlerarasılığı ifade etmede kullandığı bu gül formu, çevrede kendine özgü kaideleri ve keskin sınırları bulunan müstakil disiplinlerin; merkezde ise onlardan faydalanan ve dolayısıyla daha esnek, geçirgen sınırlara tabi olan edebiyat biliminin bulunduğu katmanlı ve geçişken bir yapıdır.

Eski Rus edebiyatını söz konusu metotlarla inceleyen Lihaçov, erken dönem yazılı eserlerin MS 988’de, Hristiyanlığın kabulü ile birlikte “aktarıldığından” söz eder. Burada etki yerine aktarım kavramı bilinçli olarak kullanılır, zira paganizmden semavi bir dine geçilmeden evvel sadece sözlü edebiyattan bahsetmek olasıdır. Bununla birlikte sözlü edebiyattan müteşekkil olan folklorun yaygınlığı, günümüzde olduğu gibi sosyal tabakalar arasında farklılık göstermez. Orta Çağ boyunca folklor ürünleri, toplumun bütün kesimlerince icra edilir ve izlenir. Eski Rus edebiyatında türleri kuran en önemli faktörler ise özünde, edebiyat dışı bir takım gerekliliklerdir. Bu gerekliliklerin önemli bir bölümünü dinî vecibeler oluştursa dahi, daha dünyevi ve siyasi nitelikte gereksinimler de devrin edebî metinleri sayılan, oysa gündelik yaşamın ihtiyaçlarına yanıt veren eserlerin oluşumuna katkıda bulunur. Dolayısıyla her eserin başında, metnin ne zaman, nerede ve hangi amaçla okunması gerektiğine ilişkin uyarılar yer alır. Tür kategorilerini ve eser başlıklarını şekillendiren de amaç ve muhteva arasındaki bu uyumdur. Ayrıca gündelik yaşama hizmet etmesi hedefiyle kaleme alınan eski edebiyat külliyatı, bu amaç uyarınca anonim bir kimliğe bürünür ve yazarlık kavramı günümüzdeki gibi eserin kıymetini belirleyen bir unsur sayılmaz. Toplumsal düzeyde daha seküler bir dünya görüşünün benimsenmesi adına bir basamak işlevi gören 17. yüzyılda, dinî ve dünyevi eserlerle folklorik ve edebî eserler arasındaki ayırım giderek belirginleşmeye başlar. Bu ayırım, toplumsal tabakalaşmadaki derinleşmeyle paralellik gösterir. Nihayet bir geçiş aşaması teşkil eden 17. yüzyılın sonlarına gelindiğinde, Eski Rus edebiyatı olarak adlandırılan dönemin son sayfaları da kapanır ve ardında, çözümlenmek üzere bekleyen, kendine has bir türler ve temalar dizisi bırakır.

Eski Rus edebiyatı üzerine çalışmalarıyla tanınmasına karşın Lihaçov, günümüz edebiyat bilimi araştırmaları açısından hâlâ kılavuz teşkil edecek nitelikte metotlar geliştirir. Bu metotları ise çağdaş okurun penceresinden nispeten az bilinen bir dönem olan 11.-17. yüzyıl edebiyatlarını etraflıca çözümlenmek adına kullanır. Orta Çağ edebiyatlarını tarihsel empatiyle anlamlandırabilme yolunda Lihaçov, Rus bilim dünyasının kültüroloji sahasına armağan ettiği, isminin daha sık zikredilmesi, kuramlarına ve “somut” yöntemlerine daha sık başvurulması gereken, çok yönlü bir bilim insanı olarak öne çıkar.

### Kaynakça

- Anisimova, O. M. i dr. (1994). *Literatura i kul'tura Drevney Rusi: Slovar'-spravočnik*. Moskva: Vısşaya škola.
- Karavaşkin, A. V. (2011). *Literaturniy obiçay Drevney Rusi (XI-XVI vv.)*. Moskva: ROSSPEN.
- Lihaçov, D. S. & Makogonenko, G. P. (1980). *İstoriya russkoy literaturı*. Leningrad: Nauka
- Lihaçov, D. S. (1963). *Sistema literaturnih janrov Drevney Rusi. Slavyanskiye literaturı. V Mejdunarodniy syezd slavistov. (47-70)*. Moskva: AN SSSR.
- Lihaçov, D. S. (1971). *Poetika Drevnerusskoy literaturı*. Leningrad: Hudojestvennaya literatura.

- Lihaçov, D. S. (1972). Slovo o polku İgoreve i protsess janroobrazovaniya XI-XIII vv. *İstoriya janrov v russkoy literature X-XVII vv.* (69-75). Leningrad: Nauka.
- Lihaçov, D. S. (1984). *Literatura – real'nost' – literatura*. Leningrad: Sovetskiy pisatel'.
- Lihaçov, D. S. (1989). *O filologii*. Moskva: Vışşaya şkola.
- Lihaçov, D. S. (1998a). *İzbrannoye: Slovo o polku İgoreve i kul'tura yego vremeni*. Sankt-Peterburg: Logos.
- Lihaçov, D. S. (1998b). *Razvitiye russkoy literaturı X-XVII vekov*. Sankt-Peterburg: Nauka.
- Prokofyev, N. İ. (1975). O mirovozzrenii russkogo srednevekov'ya i sisteme janrov russkoy literaturı 11-16 vv. *Literatura Drevney Rusi*, 1, 5-39.
- Puşkin, A. S. (1962.). O niçtojestve literaturı russkoy. *Sobraniye soçineniy v 10 t. T. 6. Kritika i publitsistika*. (407-414). Moskva: Gosudarstvennoye izdatel'stvo hudojestvennoy literaturı.
- şahmatov, A. A. (1940). *Povest' vremennıh let i yego istoçniki*. Moskva & Leningrad: TODRL.
- Vereşçagin, Ye. M. (1996). *Hristianskaya knijnost' Drevney Rusi*. Moskva: Nauka.
- Yeromin, İ. P. (1966). *Literatura Drevney Rusi: Etyudı i karakteristiki*. Moskva & Leningrad: Nauka.
- Zapesotskiy, A. S. (2022). *Kul'turologiya Dmitriya Lihaçova*. Sankt-Peterburg: SPbGUP.

## 75. Tarihi olaylar sürecinde Türkçe ve Rusçanın Sırpça üzerindeki etkileri

Özge BARUT<sup>1</sup>

**APA:** Barut, Ö. (2023). Tarihi olaylar sürecinde Türkçe ve Rusçanın Sırpça üzerindeki etkileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 1268-1282. DOI: 10.29000/rumelide.1316395.

### Öz

Tarihsel süreçler incelendiğinde Ruslar, Sırlar ve Türkler birbirleri ile yakın ilişkiler içinde olmuşlardır. Elbette bu durum dil açısından da birçok etkileşime sebep olmuştur. Bu çalışmada üç farklı ülkenin ve kültürün tarihsel süreçlerden etkileşimi ve bunun dile yansımaları incelenmiştir. O dönemde bölgeye hakim olan milletlerin dillerinden birçok kelime geçmiş ve benzer birçok kelimenin aynı anlamda ya da farklı anlamlarda günümüzde de hala kullanıldığı görülmektedir. Rusça, Sırpça ve Türkçeyi aynı araştırmada incelememin en önemli sebebi Sırpçanın kiril alfabesinde yazılması hem de latin harflerin kullanılmasıyla Türkçeye benzeyen eklerin yeni kelimeler türetmesi üç farklı dilin arasındaki dilbilgisi özelliklerin tarihi olayların etkisiyle de nasıl iç içe geçtiğini dikkatlere sunmak açısından iyi bir örnek olacağı kanaatindeyim. Tarihsel süreçler sınırları ve toplumları etkilediği kadar konuşulan diller üzerinde de etkili olmuştur. Diller arasındaki etkileşimde tarihsel olayların ülkeleri birbirine yaklaştırması ya da birbirinden uzaklaştırması, uzun süre birlikte yaşamaları gibi durumları kavrayabilmemiz açısından tarihi geçmişi bilmek o ülke dillerinin gelişimini ortaya koymada önemli rol oynamıştır. Bu sebeple Sırlarla uzun zaman birlikte yaşayan Osmanlı dönemine değinmek ve Sırların Ruslarla olan yakınlığı ve sonrasında üç farklı ülke arasındaki dil açısından benzerlikleri ortaya koyarak araştırmaya daha somut bir bakış açısı kazandırmak hedeflenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Türkçe, Rusça, Sırpça, tarih, dil

## The effects of Turkish and Russian on Serbian in the process of historical events

### Abstract

They have been in close explanations with the view of Russians, Serbs and Turks to historical large masses. Of course, this situation has also caused many problems in terms of language. It reflects the interaction from these three different countries and historical processes in the past, and as a result, the reflections on the language. Many words passed through the languages of the nations that dominated the region at that time, and it is seen that they are still used in the same places or in different meanings at similar times. I believe that the most important reason for examining Russian, Serbian and Turkish in the same business is that Serbian is written in Cyrillic alphabet and that the use of Latin letters and the derivation of new words from Turkish will be a good example in terms of presenting the historical managers of the three different languages to pay attention to how grammatical features are intertwined. Historical processes have had an impact on the languages spoken as well as on the borders and societies. Knowing the historical past has played an important role in revealing the development of the languages of that country in order to be able to comprehend situations such as historical events bringing countries closer or farther apart, living together for a long

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Beykent Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Rusça Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, (İstanbul, Türkiye), ozge.barut@hotmail.com, ORCID ID 0000-0002-9304-2423 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.05.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316395]



time in the interaction between languages. For this reason, it is aimed to touch on the Ottoman period, which lived together with the Serbs for a long time, and to give a more concrete perspective to the research by revealing the closeness of the Serbs with the Russians and the linguistic similarities between the three different countries.

**Keywords:** Turkish, Russian, Serbian, history, language

## Giriş

Diller arasındaki etkileşimi kavrayabilmek o ülkelerin tarihi ile doğrudan ilgilidir. Bir topluma kimlik kazandıran en önemli unsurlardan biri o toplumun konuştuğu dildir. Sırpça, Rusça ve Türkçeyi incelediğimizde gördüğümüz benzer ekler, kelimeler ve bu kelimelerin kullanım alanları o toplumun en çok hangi diğer toplumlara etkileşim içinde olduğunu gösteren en önemli unsurlar olarak karşımıza çıkmıştır.

Diller arasındaki etkileşimi anlayabilmek tarihi olayların sebepleri ve sonuçlarıyla doğrudan ilişkilidir. Bu sebeple araştırmanın birinci bölümü tarihi süreçlerin toplumları birbirine yakınlaştırması, ikinci bölümde ise bu tarihi süreçlerin sonuçlarından kaynaklı dillerin birbirleri ile olan etkileşimi sonucunda kullanılan ortak kelimelerin dile giriş süreci ele alınmaktadır. Sırbistan'da yaşanan tarihsel olaylardan yola çıkarak çok yakın ilişkileri olması nedeniyle hem Rusça kelimelere hem de uzun süre hakimiyet süren Hunlardan başlayarak Osmanlı dönemine kadar uzanan süreçte birçok Arapça ve Farsça kelimelerin de görüldüğü günümüz Türkçesinde de hala kullanılmakta olan ortak kelimelere sıkça rastlanmaktadır. Pars (2004)'in çalışmasında Türkçenin Sırpça üzerindeki etkisi 378'den itibaren Balkan Yarımadası'na ve Sırbistan'a inen ve yerleşen Hun ve özellikle 558'den sonra Avar Türkleriyle başladı; Bulgar, Oğuz, Peçenek, Kuman ve Osmanlı Türkleriyle devam etti ve giderek arttı sözleriyle Türkçe kelimelerin Sırpçadaki etkisinin uzun zaman öncesine dayandığını tespitini yapılmıştır. Özkan (2011)'in çalışmasında Sırp devletinin parlak dönemini yaşadığı II. Stefan Dušan'ın (1331-1355) Selanik'i almak istemesi üzerine Orhan Bey Kantakuzen'e<sup>2</sup> yardım etmiş ve karşılığında Gelibolu'daki Çimpe kalesinin Osmanlıya verilmesiyle Osmanlılar Rumeli'de hakimiyet kurmaya başlamışlar, Dimetoka, Edirne ve Filibe'yi alarak yönlerini Balkanlara çevirmiştir. Osmanlıların tarihi süreçte Sırplarla yaptıkları savaşlar sonucunda topraklarını genişleterek Balkanlara doğru yöneldiği görülmektedir.

Halil İncalcık (1953) çalışmasında II.Murad ve Fatih Sultan Mehmed dönemine ait timar ve tahrir defterleri Balkanlar'da Osmanlı yayılışının ani bir fetih ve yerleşme şeklinde ortaya çıkmadığını, eski Rum, Sırp ve Arnavut asil sınıfları ve askeri zümrelerin yerlerinde bırakılarak önemli bir kısmının timarlı sipahi olarak Osmanlı timar kadrosuna dahil edildiklerini belirtmesi uzun süreli hakimiyetlerde, Osmanlı İmparatorluğu tarafından Sırpların kültürleri üzerinde değişikliklere gidilmeden etnik unsurların korunmaya çalışıldığı ve Sırpçanın söz varlığının devamının Osmanlı devleti tarafından sağlandığı ve Sırp lar üzerinde bir baskı unsuru oluşturulmadığını gösterir.

Osmanlılar ve Sırp lar tarih sahnesinde birçok kez karşı karşıya kalmış ve aynı topraklar üzerinde yaşanan bu mücadeleler iki farklı toplumun birbirleriyle olan ilişkilerini pekiştirerek toplumların ana dillerinin şekillenmesinde de etkili olmuştur. Dil ve kültürel açıdan tarihsel olaylar ışığında savaşlardaki kazanımlar ve yenilgilerle de devletlerin kültürel zenginlikleri birbirine aktarılmıştır. Aslantaş (2006)'ın

<sup>2</sup> İoannis Kantakuzinos, Theodora Palaiologina tarafından Mora'ya vali tayin edilen Mihail Kantakuzinos ile Paleologos Hanedanı'ndan olan Angelina Kantakuzinos'un oğludur. 1347-1354 arasında Bizans imparatorluğu yapmıştır.

çalışmasına göre Sırplar'ın 1396 Niğbolu, 1402 Ankara Savaşları'nda Stefan Lazareviç<sup>3</sup> Çelebi Mehmet'in yanında yer almıştır. 1427'de ölümünün üzerine Macar egemenliğini kabul etmiştir. Bunun üzerine Osmanlılar uygun zamanı kollayıp 1439'da Sırbistan'a girmiş, ancak Belgrad'ı alamayan Osmanlı 1454, 1455 ve 1456 yıllarında üç kez daha Sırbistan'a sefer yapsa da başarılı olamamıştır sözleriyle bu devletlerin birçok kez karşı karşıya geldiğini görmekteyiz. Başarıyla sonuçlansın ya da sonuçlanmasın yaşanan süreç etkileşimi kaçınılmaz kılmaktadır. Savaşın sonuçları kültürel etkileşimin , buna bağlı olarak da farklı dillerde ortaya çıkan ortak kelimelerin oluşması açısından bir başlangıçtır. Hayek (1966)'in çalışmasına göre Curaç Brankovç'in<sup>4</sup> ölümüyle başa geçen oğlu Lazar'ın iki sene sonra vefat etmesi taht kavgalarının başlamasına sebep olmuştur. Bunu fırsat bilen Osmanlı padişahı Fatih, Sırbistan'a girerek 20 Haziran 1459'da Semendire'yi almış ve Sırp devleti son bulmuştur. Kanuni Sultan Süleyman'ın 29 Ağustos 1521'de Belgrad'ı fethetmesiyle de Sırbistan seferi tamamlanmıştır. 1699'da Osmanlı Türkiyesi, Yugoslavya'nın hemen tamamına hakimdi ifadesi de Sırpçadaki Türkçe kelimelerin oldukça fazla olmasını açıklamaktadır. Öztuna (2005)'nin 1699 Karlofça Anlaşması ile, ülkenin kuzeyi Almanya'ya bırakıldığı (Hırvatistan, Slovenya, Slavonya, Vojvodine) yazılıdır. Afyoncu (2006) 3541715-1718 Osmanlı-Avusturya Savaşı'nda, Avusturya'ya yenilen Osmanlı 1718'de Pasarofça Antlaşması ile Sırbistan'ın bir bölümünü Avusturyalılara bıraksalar da 1736-1739 savaşlarında Avusturya'yı yenerek 1739 Belgrad Antlaşmasıyla kaybettiği toprakları geri almıştır. Bu tarihlerde de hala Osmanlı hakimiyetinin görülmesi Osmanlı'nın Sırp toplumu üzerindeki etkisini sürdürmeye devam ettiğini ve bu durumun etkilerinin konuşulan dil üzerinde de yansımaları olacağını gösteriyordu. Sonraki süreçte Sırpların tarihsel olayların da etkisiyle Ruslara yakınlaşması Rusçanın Sırpça üzerindeki etkisinde önemli rol oynamıştır. 1806'da Kara Yorgi<sup>5</sup>'nin başında bulunduğu Sırp ihtilali başlamış ve Ruslarla birlik olup Belgrad şehrini ele geçirmiştir. 22.12.1806'da da Rusya Türkiye'ye harp ilan etmiştir. Sırplar tüm bu tarihi olayların sonucunda tarih sahnesinde artık Rus kültürü ve diliyle etkileşim sürecine girmeye başlamıştır. 28.05.1812'de Bükreş Anlaşmasıyla Türk-Rus harbi son bularak Belgrad ile güneyindeki araziden ibaret olan bir Sırbistan prensliği kurulmuş ve otonomi verilerek Türkiye'ye bağlı kalınması kararı alınmıştır. Ancak 1878'de tam istiklale kadar Sırbistan, yavaş yavaş Türklere ayrı bir devlet oluşturma dönemine girmiştir. Büyük Devletlerin baskısıyla Türkiye, 10.04.1867'de Sırbistan prensliği içinde kalan 4 kaleyi (Belgrad, Semendire: Böğürdelen ve Fethülislam) boşaltarak Sırbistan'a bırakmıştır. 1876'da Sırbistan prensliği, Rusya'nın teşvikiyle isyan etmiştir. Sırp ordusunun başında Orgeneral Çernayev, "Taşkent Fatih" denen meşhur bir Rus kumandanının bulunması da Rusların Sırplar üzerindeki hakimiyetinin gittikçe arttığının ve toplumun belirli kesimlerinde Rus-Sırp etkileşiminin kaçınılmaz olduğunun da bir göstergesidir. Artık 24. 04. 1877'de Rus-Türk harbi (93 Harbi) başlayınca Romanya prensliği gibi Sırbistan prensliği de Türkiye'ye karşı isyan ederek Rusya'nın yanında harbe katılmıştır. Karadağ'da aynı şeyi hareket etmiştir. 13.07.1878 Berlin Anlaşması ile Sırbistan prensliği ve Karadağ prensliği de Türkiye'den ayrılıp müstakil devlet olmuşlardır. Öztuna (2005)'nin çalışmasına göre İlk adı zaten 'Sırp-Hırvat-Sloven Karallığı' idi (1919). Ancak başka milliyetleri de içine alıyordu. Bu milliyetler 1945'ten önce azınlık muamelesi görüyorlardı. 1945'ten sonra Tito<sup>6</sup>, her birine otonomi tanıyan bir statü getirerek, Yugoslavya'yı bir birleşik devlet, bir

<sup>3</sup> Stefan Lazareviç (Sırpça: Стефан Лазаревић) ya da Uzun Stevan (Стеван Високи; 1374 - 19 Temmuz 1427), Sırp Knezi Lazar Hrebelyanoviç'in oğlu aynı zamanda bir Sırbistan hükümdarı. 1389-1402 yılları arası knez, 1402-1427 arası despot unvanı taşımıştır.

<sup>4</sup> Curac Brankoviç (Sırpça: Бугај Бранковић Đurađ Branković, Sırp-Hırvatça telaffuz: [džūrādž brā:ŋković], Vuković lakabı ile de bilinir; Macarca: Brankovics György, 1377 - 24 Aralık 1456), Osmanlılar tarafından Vilkoğlu Brankoviç olarak anılır, 1427-1456 arası Sırp despotluğu ve Macaristan Krallığı baronluğu yapmış kişi. Brankoviç Hanedanı'nın Sırbistan monarşisindeki ilk hükümdarı olan Brankoviç ölene kadar tahta kalmıştır.

<sup>5</sup> Kara Yorgi Petroviç (Sırpça: Црни Ђорђе/Карађорђе - Crni Đorđe/Karadorde; 3 Kasım 1768 - 13 Temmuz 1817), Osmanlı İmparatorluğu'na karşı Birinci Sırp Ayaklanması'nın lideri ve sonradan bağımsızlığını kazanan Sırbistan'ı uzun süreler yöneten Karadordeviç Hanedanı'nın atasıdır.

<sup>6</sup> Josip Broz Tito (1892) bir Hırvat işçisiydi. 26 yaşına kadar Avusturya-Macaristan tab'ası olarak yaşadı. Avusturya -Macar ordusunda er olarak Ruslar' karşı savaşırken onlara esir düştü. 1917'de Rusya'da ihtilal başlayınca Kızıl Ordu'ya katıldı.

federasyon, hatta cumhuriyetlere bağlı otonom topraklar bulunduğu için, bir konfederasyon haline getirdi. Sırpların tarih sahnesinde Ruslara yakınlaşması, iç içe geçmiş bir dizi tarihsel olaylar içerisinde her ne kadar bağımsız olmak isteyen bir Sırp milleti de görülse kimliğini kazanma mücadelesi içinde farklı milletlerin kültürüne maruz kaldıkları gerçeğinin göz ardı edilemeyeceğini, 1919'da ortaya çıkmış olan Yugoslavya'nın, aslında minyatür bir imparatorluk olduğunu, Avusturya-Macaristan imparatorluğunun Sırp hakimiyetine verilmiş ve küçültülmüş şekli, bir milliyetler mozaiki, bir Balkan İsviçresi olduğu da Sırpların farklı milletlerle yaşamak zorunda kalan toprakları üzerinde hakimiyet süren milletlere karşı kendi kimliklerini koruma çabalarına rağmen farklı kültürlerin ve dillerin etkisinde kaldığının bir tespiti olarak karşımıza çıkmaktadır. Osmanlı İmparatorluğu, Ruslar ve Sırpların tarihsel süreçte birçok kez karşı karşıya kalmaları ve belli bir süre zarfında dahi olsa himayeleri altında yaşamalarının en doğal sonucu olarak dillerin arasındaki geçiş sürecidir. Sırplar uzun yıllar Osmanlı Türk hakimiyetinde yaşamış olsalar da Sırpça hem latin hem de kiril alfabesiyle yazılmaktadır. Türkçe tarihsel süreç içinde Sırpçayı son derece fazla etkilemiştir. Binlerce sözcüğün yanında gramatikal yapılar da Sırpçaya geçmiş ve kullanılmıştır. Uzun süren Osmanlı hâkimiyeti ve ortak yaşamdan dolayı Türkçe, Balkanların ortak iletişim dili olmuştur. Osmanlı idaresindeki Balkanlarda, Türkçe olmadan gündelik hayatın, ticaretin, iletişimin mümkün olmadığını tarihi kaynaklardan öğreniyoruz. 1798 yılında, kaleme aldığı dini eserin ilk sayfasında "Burada gösterilen Türkçe sözcükler olmadan günlük hayatımızda konuşamayız" diyen ve 606 Türkçe sözcüğü kaydeden Sırp rahip Jovan Knejevic Türkçenin güçlü etkisini ve gündelik hayattaki önemini ortaya koymaktadır (Karasu 2017). Türkçe ve Sırpça ortak kelimelere baktığımızda hem Türkçeden Sırpçaya hem de Arapça ve Farsçadan giren farklı alanlarda kullanılan birçok kelimenin olduğunu görmekteyiz. Bunlardan Türkçeden Sırp-Hırvatçaya aktarılan sözcüklere 'tircizmi' denmiştir (Türkçeden aldıkları bazı kelimeler Türkçeye de yabancı dillerden geçmiştir). Bu araştırmada kelimeler köken açısından birbirlerinin Türkçe ve Rusçadaki karşılıklarına göre incelenmiştir. Bu araştırmayı yaparken dikkatinizi çekmek istediğim en önemli nokta Sırpçaya geçen kelimelerin geçtiği dilin dilbilgisi kurallarını da alarak kendi içinde yeni bir ek olarak karşımıza çıkmasıdır. Sadece kelime değil, alınan kelimelerin dilbilgisi özellikleri de beraberinde Sırpçaya geçmiştir. Örneğin: Sırpçaya geçen kelimeler Türkçenin -cı, -ci, -cu, cü yapım ekleri ile birlikte dilde yer almaktadır. Bu ekler Sırpçada - dzija, - dzije, - cija ve čija şeklinde yazılmaktadır: demidzije (gemic), čivčija (çiftçi), čurčija (kürkçü), sajdzija (saatçi), inadzija (inatçı), topzija (topçu), arabadzija (arabacı), barčija (barutçu), binjedzija (binici), ésedzija (keseci), dućandzija (dükkan), đumrudzija (gümrükçü), hajdučija (haydut), halvadzija (helvacı) (Tkaljić, 1966). Bu eklerin aynı görevde aynı anlamı katan ekler olduğu görülmekte. Telaffuz edildiğinde de kelimelere eklenen ekler anlamlarını tahmin etmeyi mümkün kılmaktadır. Sırpçaya Türkçeden giren Arapça, Farsça ve Yunanca kökenli kelimelere de sıklıkla rastlanır ve günümüzde de bu kelimeler Sırpçada hala kullanılmaktadır. Arapça kökenli olan bu kelimelerin Türkçede de hala kullanılmakta olduğunu görmekteyiz: anterija (entâri), beriçet (bereket), budala (budala), évap (kebab), dućan (dükkan), durbin (dürbün), duček (döşek), duvan (duhan), dzaba (çaba), dzevze (cezve), dzin (cin), kara (kara), krija (kira), makaze (makas), maraz (zarar), megdan (meydan), mendilj (mendil), nana (nane), rakija (rakı), sat (saat), taličan (talihli), zanat (sanat), zafran (safran). Farsça kökenli olup Türkçe aracılığıyla Sırpçaya giren kelimelerden hala kullanımda olan: bajat (bayat), durbin (dürbün), filjdan (fincan), jastuk (yastık), jelek (yelek), jorgovan/ jorgan (yorgan), jufka (yufka), évap (kebab), cigerica (ciğer), čaktire (çakşır, pantolon), čartija (çarşı), čilit (kilit), čilim (kilim), čorba (çorba), čufte (köfte), durbin (dürbün), dzumbuč (cümbüş), leče (leke), merdevina (merdiven), namćor (nankör), pamuk (pamuk), pender (pencere), rŕum (hışım), taze (taze), testija (testi), torba (bayan çantası), turtija (turşu), verman (ferman), viranija (virâne), zurla (zurna). Yunancadan da

1923'te Yugoslavya'ya döndü. Rejim aleyhinde faaliyetten 1928'de 6 yıl hapse mahkum edildi. 1934'te cezası bitti ve Moskova'ya gitti. 1944'te Kızıl ordu ile birlikte Belgrad'a girdi. 1945'te Karacureviç hanedanına son verdi. 35 yıl ülkeyi yönetti.

Sırpçaya giren ve yine Türkçede de yer alan pamuk (pamuk), pasulj (fasulye), avlija (avlu), argat (ırgat), kutija (kutu), lampa (lamba) gibi Yunanca kelimelere rastlamak da mümkündür (Skaljić, 1966; Gülensoy 2007; Stankoviča, 1998). Aksan (2015)'Bir ulusun yaşayış biçimi, inançları, gelenekleri, dünya görüşü, çeşitli nitelikleri ve hatta tarih boyunca bu toplumda meydana gelen çeşitli olaylar üzerinde hiçbir bilgimiz olmasa, yalnızca dilbilim incelemeleriyle, bu dilin söz varlığının, söz hazinesinin derinliğine inerek bütün bu konularda çok değerli bilgiler ve güvenilir ipuçları edinebiliriz. Aynı biçimde, bir an için tek başına dili ele alarak, belli bir dilin belli bir dönemdeki bir metnini, yalnızca yabancı öğeler, yabancı etkiler açısından inceleyerek dili konuşan toplumun o süre içinde hangi kültür hareketlerine sahne olduğunu, hangi dış etkiler altında kaldığını saptayabiliriz ifadesinde bir dilde kullanılan yabancı kökenli kelimeler incelendiğinde diğer dillerle olan kültürel ve tarihsel olaylar hakkında bilgi sahibi olacağımız vurgulanmıştır. Buna örnek olarak Balkan topraklarında Rusya ve Sırbistan'ın yakınlaşması ve Rusçadan Sırpçaya birbirine çok yakın seslerden oluşan kelimelerin girmesini verebiliriz. Araştırmamızda Rusça ve Sırpça kelimeleri incelediğimizde farklı alanlardaki birçok kelimenin kullanım alanı, anlam ve telaffuz açısından her iki dilde de benzerlikler gösterdiğine rastlanmaktadır. Bu kelimeler bir iki harfin değişmesiyle oluşan ya da kiril alfabesi ile yazılması nedeniyle dile aynı şekilde girmek suretiyle oluşan kelimelerdir:

### 1. Coğrafi anlam taşıyan kelimeler:

#### 1.1. Yazılışları ve anlamları aynı, okunuşları farklı olan coğrafi anlam taşıyan kelimelere örnekler:

Rusça (yazılışı)	Türkçe Çevirisi	Okunuşu	Sırpça (yazılışı)	Türkçe Çevirisi	Okunuşu
река	nehir	rika	nehir	reka	река
море	deniz	mori	deniz	more	море
океан	sokak	akian	sokak	okean	океан
небо	gökyüzü	neba	gökyüzü	nebo	небо
залив	koy	zalif	koy	zaliv	залив

Bu kelimelerin doğrudan Sırpçaya girdiği ve kiril alfabesinde de aynı şekilde yazıldığı görülmektedir.

#### 1.2. Bir ya da iki harfin değişmesiyle oluşan , yazılışları farklı, okunuşları birbirine çok yakın coğrafi anlam taşıyan kelimelere örnekler:

Rusça (yazılışı)	Türkçe Çevirisi	Okunuşu	Sırpça (yazılışı)	Türkçe Çevirisi	Okunuşu
город	şehir	gorad	град	şehir	grad
остров	ada	ostrav	острво	ada	ostrvo
воздух	hava	vozduh	ваздух	hava	vazduh
ветер	rüzgar	vetir	ветар	rüzgar	vetar
дерево	ağaç	deriva	дрво	ağaç	drvo

Yazılışları ve okunuşları farklı olan bu kelimelerin telaffuzlarının çok benzer

7 Russko-serpski tematcheski slovar. 9000 slov - M.: T&P Books Publishing, 2014. — 258 c.

olması ve anlam olarak da aynı anlamlarda kullanılmaları bize aslında Rusçada da hala kullanılmakta olan bu kelimelerin Sırpçada değişikliğe

uğramış benzer kelimelerle oluştuğu görülmektedir.

## 2. Sağlık alanında kullanılan benzer kelimeler:

### 2.1. Kiril alfabesiyle yazılışları, okunuşları ve anlamları aynı olan sağlık alanındaki kelimelere rnekler:

Rusça (yazılışı)	Türkçe evirisi	Okunuğu	Sırpça (yazılışı)	Türkçe evirisi	Okunuğu
пеницилин	penisilin	penitsilin	пеницилин (penicilin)	penisilin	penitsilin
ангина	anjin	angina	ангина (angina)	anjin	angina
ген	gen	g'en	ген (gen)	gen	gen
ампула	ampul	ampula	ампула (ampula)	ampul	ampula
кома	koma	Koma	кома (koma)	koma	koma
эпилепсия	epilepsi	epilepsiya	эпилепсија (epilepsija)	epilepsi	epilepsiya
астма	astım	Astma	астма (astma)	astım	astma
антибиотик	antibiyotik		антибиотик (antibiotik)	antibiyotik	antibiotik
вата	pamuk	Vata	вата (vata)	pamuk	vata

Bu tablodaki kelimeler sağlık alanında kullanılan ortak kelimeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Hem kiril alfabesinde hem de latin alfabesinde ortak yazılırlar. Sağlık alanında Sırpların bu ortak kelimeler sayesinde Ruslar tarafından anlaşılabilirliği de oldukça yüksektir.

### 2.2.Yazılışları ve okunuşları farklı, anlamları aynı olan benzer telaffuzlara sahip sağlık alanındaki kelimelere rnekler:

Rusça	Türkçe evirisi	Okunuğu	Sırpça	Türkçe evirisi	Okunuğu
диабет	diyabet	diab'et	дијабетес (diјabetes)	diyabet	diyabetes
гипертония	hiper tansiyon	gipertaniya	хипертонија (hipertoniju)	hiper tansiyon	hipertoniya
лекарство	ilaç	lekarstva	лек (lek)	ilaç	lek
пластырь	plaster	plastir'	фластер (flaster)	plaster	flaster

тиф	tifo	tif	тифус (tifus)	tifo	tifus
-----	------	-----	------------------	------	-------

Bazı sağlık terimlerinin de farklı şekilde yazılıp okunduğunu, ancak telaffuzlarının benzer köklere sahip olduğunu görüyoruz.

### 3. Sayılara örnekler :

#### 3.1. Aynı şekilde yazılan sayılar:

Sayıları incelediğimizde aynı şekilde yazılan dört sayı (iki, üç, yüz, üç yüz) görmekteyiz:

Rusça	Türkçe Çevirisi	Okunuşu	Sırpça	Türkçe Çevirisi	Okunuşu
два	iki	dva	два (dva)	iki	dva
три	üç	tri	три (tri)	üç	tri
сто	yüz	sto	сто (sto)	yüz	sto
триста	üç yüz	trista	триста	üç yüz	trista

#### 3.2. Farklı şekilde yazılan sayılar:

Aşağıdaki sayıların yazılışta farklı, anlam olarak aynı, telaffuzda ise yakın olduklarını görüyoruz:

Rusça	Türkçe Çevirisi	Okunuşu	Sırpça	Türkçe Çevirisi	Okunuşu
нуль	sıfır	nul'	нула (nula)	sıfır	nula
один	bir	adin	један (jedan)	bir	jedan
четыре	dört	chitiri	четири (četiri)	dört	chetiri
пять	beş	p'at'	пет (pet)	beş	pet
шесть	altı	shest'	шест (šest)	altı	shest
семь	yedi	s'em'	седам (sedam)	yedi	sedam

восемь	sekiz	vos'im	осам (osam)	sekiz	osam
Девять	dokuz	d'ev'it'	девет (devet)	dokuz	devet
Десять	on	d'esit'	десет (deset)	on	deset
Одинадцать/ двенадцать/ тринадцатъ...	on bir / on iki/ on üç ...	Ad'inatst' / Dv'inatsat' / tr'inatsat'	једанаест (jedanaest) / двенаест (dvenajest) / тринаест (trinajest) ...	on bir / on iki / on üç ...	Jedanaest / dvenaest / trinaest
Двадцать/ тридцать / сорок	yir mi	Dvatsat' / tritsat' / sorak	двадесет (dvadeset) / тридесет (trideset) / Четрдесет (çetrdeset)	Yirmi / otuz / kırk	Dvadeset / trideset / chetrdeset
двадцать один	yir mi bir	Dvatsat' adin	двадесет један (dvadeset jedan) /	yirmi bir	Dvadeset jedan
миллион	mil yon	M'ill'ion	милион (milion)	milyon	milion
миллиард	mil yar	M'ill'iard	Милијарда (milijarda)	milyar	milijard

Sayılar telaffuzda çok yakın oldukları için Rusça bilen biri tarafından okunduğunda rahatlıkla anlaşılabilir.

#### 4. Cins isimler.

##### 4.1. Yazılışları ve anlamları aynı, telaffuzları farklı olan cins isimlere

örnekler:

Rusça	Türkçe Çevirisi	Okunuşu	Sırpça	Türkçe Çevirisi	Okunuşu
Таблица	Çizelge	tabl'itsa (-i harfi uzun okunur)	Таблица	Çizelge	Tablitsa (-a harfi uzun okunur)
место	Yer	mes'ta naga	Место	Yer	Mesto
нога	Ayak		Нога	Ayak	noga
жена	eş	jina	жена	eş	jena

Kiril alfabesinde yazıldığında Rusçada yazılışının ve anlamlarının hiç değişmeden Sırpçada kullanılması, Rusçanın Sırpça üzerindeki doğrudan etkisine açık bir örnektir.

4.2. Aşağıdaki kelimelerin yazılışta farklı, anlam olarak aynı, telaffuzda ise çok yakın olduklarını görüyoruz:

Rusça	Türkçe Çevirisi	Okunuşu	Sırpça	Türkçe Çevirisi	Okunuşu
камень	taş	kamin'	камен (kamen)	taş	kamen
глупость	aptallık	glupist'	глуп /а (glup/ glupa)	aptallık	glupost
радость	sevinç	raddist'	радост (radost)	sevinç	radost
музыка	müzik	muzika	музика (muzika)	müzik	muzika
культура	kültür	kul'tura	култура (kultura)	kültür	kultura
история	tarih	istorija	историја	tarih	istorija



идея	fikir	ideja	(istorija) идеја (ideja)	fikir	ideja
идеология	ideoloji	idialogija	идеологија (ideologiya)	ideoloji	ideologiya
территория	bölge	terr'itor'ija	територија (teritorija)	bölge	territorija
линия	hat	l'iniya	линија (linija)	hat	linija
автобус	otobüs	aftobus	аутобус (autobus)	otobüs	autobus
контроль	kontrol	kantrol'	контрола (kontrola)	kontrol	kontrol
голова	baş	galava	глава (glava)	baş	glava
люди	insanlar	l'udi	људи (ljudi)	insanlar	l'udi
здоровье	sağlık	zdarov'i	здравље (zdravlje)	sağlık	zdrav'
смысл	anlam	smisl	смисао (smisao)	anlam	smisao

Telaffuzda çok yakın olduklarından anlamları da Rusça bilen biri için oldukça açıktır. Bu kelimelerin çoğu günümüzde Sırpçada aktif olarak kullanılmakta ve karşılıklarının da aynı anlama geldiği son çıkan sözlükleri de incelediğimizde görülmektedir. Dilbilgisi açısından benzer özelliklere de rastlamaktayız. Örneğin, Rusçada yumuşatma harfi olan olan 'ь' (inceltme) işareti ya da 'я' (ya) ile yazılan kelimeler Sırpçada 'j' harfi ile yazılarak aynı ses zlliği verilmektedir.

4.3. Rusçada ve Sırpçada hala kullanılmakta olan bir iki harfin farklı olduğu, ancak benzer telaffuza sahip olan farklı anlamlardaki kelimeler:

Rusça	Türkçe evirisi	Okunuşu	Sırpça	Türkçe evirisi	Okunuşu	Rusça
мать		anne	mat'	Майка	anne	majka
слово		kelime	slova	реч	kelime	rech
буква		harf	bukva	слово	harf	slovo
рассказ		hikaye	rasskas	прича	hikaye	pricha
прямо		düz	pr'ama	право	düz	pravo
дом		ev	dom	куча	ev	kucha
человек		insan	chilav'ek	човек	insan	chovek

Sırpça bu kelimeler aslında Rusçada hala kullanılmakta olan başka anlamlardaki kelimelere karşılık gelmektedir.

## 5. Zaman bildiren kelimeler:

4.4. Sırpça bu kelimeler aslında hem Rusçada hem de Sırpçada kullanılmakta karşılık gelmektedir:

Sırpça	Türkçe Çevirisi	Rusça	Türkçe Çevirisi
майка	anne	майка	atlet
реч	kelime	речь	konuşma
слово	harf	слово	kelime
прича	hikaye	притча	açıklanması zor durum
право	düz	право	hak
куча	ev	куча	çok
човек	insan	чувак	delikanlı (jargon olarak kullanılıyor)

Rusça	Türkçe Çevirisi	Okunuşu	Sırpça	Türkçe Çevirisi	Okunuşu
минута	dakika	minuta	минута	dakika	Minuta
секунда	saniye	sikunda	секунда	saniye	sekunda
рано	erken	rana	рано	erken	rano
день	gün	d'en	дан	gün	Dan
утро	sabah	utra	јутро	sabah	yutra
вечер	akşam	vecher	вече	akşam	veche
неделя	hafta	nidelya	недеља	hafta	nedelya
месяц	ay	mesyats	месец	ay	mesets
год	yl	god	година	yl	godinas
час	saat	chas	сат	saat	sat
скоро	yakında	skora	ускоро	yakında	uskoro
поздно	geç	pozdna	касно	geç	kasno
никогда	hiçbir zaman	nikagda	никад	hiçbir zaman	nikad
сейчас	şimdi	sichas	сада	şimdi	sada
однажды	bir gün	adnajdı	једном	bir gün	yednom
раз (много раз)	kez,kere, defa (çoğu kez)	Ras (mnoga ras)	пут(много пута)	kez,kere, defa (çoğu kez)	put (mnogo puta)
иногда	bazen	inagda	понекад	bazen	ponekad

всегда	her zaman	fsigda	увек	her zaman	uvek
долго	uzun zaman	dolga	дуго	uzun zaman	dugo
позавчера	dünden önceki gün	pazafchira	прекјуче	dünden önceki gün	prekyuche
послезавтра	yarından sonraki gün	poslizaftra	прекосутра	yarından sonraki gün	prekosutra
следующая неделя	gelecek hafta	sleduyushaya nidelya	следеће недеље	gelecek hafta	Sledeche nedele
на прошлой неделе	geçen hafta	na proshloy nedele	прошле недеље	geçen hafta	Proshle nedele
следующий месяц	gelecek ay	sleduyushiy mesyts	следећег месеца	gelecek ay	Sledeche mesetsa
следующий год	gelecek yıl	sleduyushiy got	следеће године	gelecek yıl	Sledeche godine
прошлый год	geçen yıl	proshly got	прошле године	geçen yıl	Proshle godine

Rusçada olduğu gibi Sırpçada da ismin cinsleri bulunmakta ve Sırpçada da ismin cinsleri Rusçada olduğu gibi son harfe göre belirlenmektedir:

Rusçada sessiz harfle biten kelimeler: город (şehir), человек (insan), телефон (telefon), паспорт (pasaport), компьютер (bilgisayar) gibi kelimeler eril cins grubuna girerken, son harfi –a ya da –я harfleriyle biten kelimeler (книга, мама, лампа ...) dişil; –o, –e ya da –ë ekleriyle biten kelimeler (яблоко, платье, бельё ...) ise nötr cins grubuna girmektedir. Sırpçada benzer bir dil olayına rastlamaktayız. Bir isim sessiz harfle bitiyorsa, bu isim erildir: grad (şehir), čovek (adam), telefon (telefon), pasoŕ (pasaport), računar (bilgisayar). Ancak eril cins isimlerin istisnaları bulunmaktadır: “-st” ile biten kelimeler: Bu kelimeler yukarıdaki kuralın aksine dişil kelimelerdir (vest (haber), proŕlost (geçmiş), budućnost (gelecek), mladost (gençlik)). Bu kelimelerden bazılarının Rusçada da ost’ (-ость ekiyle biten) benzer kelimeler olduğu görülmektedir: новость (Rusça- haber anlamında)- vest (Sırpça- haber anlamında), молодость (Rusça- gençlik anlamında)- mladost (Sırpça- gençlik anlamında). Benzer köklere sahip proŕlost (geçmiş), budućnost (gelecek) kelimelerinde ise Rusçadaki –ость (Sırpçada –ost) benzer ekiyle yapıldığı görülmektedir. Diğer bir istisna ise ‘ć’ ile biten kelimelerdir: ноћ (noć- gece), помоћ (pomoc- yardım), моћ (moć (güç), vb. Bu kelimelerin Rusçadaki benzer dilbilgisi kurallarıyla birlikte kelimelerin anlamlarının da örtüştüğü görülmektedir: ночь (gece), помощь (yardım), мощь (güç) ... Sessiz harfle bittiği halde Sırpçada dişil cins olarak yer alan bir diğer istisna grubuna giren jesen (sonbahar), ljubav (aşk), stvar (şey, eşya), reč (kelime) kelimeleri Rusçada da осень (sonbahar), любовь (aşk), вещь (eşya), речь (söz) şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bu kelimeler ya aynı anlamda ya da yan anlamda benzer kullanıma sahiptirler.

Sırpçada sonu “a” harfi ile biten isimler dişil isimlerdir: žena (kadın), ŕkola (okul), čaŕa (bardak), kaŕika (kaşık), čarŕija (çarşı), testera (testere), turŕija (turşu). Bunlardan žena (kadın), ŕkola (okul), čaŕa (bardak) kelimelerinin yazılışları, okunuşları ve anlamca aynı ya da yakın olmaları Rusça ile benzer özellikler taşıdığını gösterirken; kaŕika (kaşık), čarŕija (çarşı), testera (testere), turŕija (turşu) gibi Türkçede kullanılan bu kelimelerin –a ekini alarak Rusçadaki dişil isimler kuralıyla aynı dilbilgisi

özelliklere uyarlanmıştır. Türkçede kullanılan bu kelimelerin zaman içerisinde Sırpçaya Rusça eklerle yazılması Rusçanın Sırpça üzerindeki etkisini açık bir şekilde göstermektedir.

Sonu “e” veya “o” harfiyle biten isimler nötr isimlerdir: село (köy), pero (dolma kalem), more (deniz), mesto (yer, mekân), jezero (göl)... Bu örneklerde de görüldüğü üzere kelimelerin hem nötr cins olmaları hem de anlamları bakımından hem Rusçada hem de Sırpçada aynı anlamlarda kullanılması bakımından benzer oldukları görülmektedir: село (köy), pero (dolma kalem), море (deniz), место (yer, mekân), озеро (göl) vb. İsmi cinsine göre sıfat ve isimlerin eklerinin değişmesi kuralı Sırpçada da görülmektedir<sup>8</sup>: Rusçada ‘следующий год’ (gelecek yıl) örneğinde ‘год’ kelimesi eril cins isim olduğundan bu isimle kullanılan sıfatın da eril cins eki alması gerekmektedir. Sırpçada sıklıkla –ан, –ен ekleri ile yapılan sıfatların Rusçada kullanılan sıfatların köklerinden türediklerini ve yazılışlarının da aynı kökten olduklarını görmekteyiz:

безнадежан (PCC, s.39 / рус. безнадежный), буквалан (PCC, с. 58 / рус. буквальный), воспитан (PCC, с. 97 / рус. воспитанный), високоапаран (PCC, с.129 / високоапарный), хармоничан (PCC, с. 137 / рус. гармоничный), хипнотичан (PCC, с.140 / рус. гипнотический), хоризонталан (PCC, с. 147 / рус. горизонтальный), дослован (PCC, с.181 / рус. дословный), доступан (PCC, с.182 / рус. доступный), животворан (PCC, с. 199 / рус. животворный), измучен (PCC, с.255 / рус. измученный),

(PCC, с.258 / рус. иллюстрированный), неприкосновен (PCC, с. 418 / рус. неприкосновенный), конфликтан (PCC, с.299 / рус. конфликтный), огроман (PCC, с. 459 / рус. огромный), одличан (PCC, с. 494 / рус. отличный), подробан (PCC, с. 580 / рус. подробный), привржен (PCC, с. 635 / рус. приверженный), приметан (PCC, с. 646 / рус. приметный), скрупүлозан (PCC, с. 785 / рус. скрупулёзный), практичан (PCC, с. 624 / рус. практический) .

Sırpçadaki fiillerin Rusça fiillerin kökleriyle benzerlik göstermesi ve Slav kökenli olmaları açısından bu iki dilin kelimelerinin anlaşılması oldukça kolaydır:

Извинити (PCC, с. 251 / рус. извинить-özür dilemek), махати (PCC, с. 344 / рус. махать-el sallamak), објединити (PCC, с. 455 / рус. объединить-birleştirmek), определити (PCC, с. 471 / рус. определить-belirlemek), переводити (PCC, с. 529 / рус. переводить-çeviri uarmak), подставити (PCC, с. 582 / рус. подставить - koymak), преувеличати (PCC, с. 633 / рус. преувеличить- abartmak), пролити (PCC, с. 673 / рус. пролить – dökmek), раздражити (PCC, с. 709 / рус. раздражать- sinirlendirmek), убедити (PCC, с. 874 / рус. убедить – ikna etmek).

Stankoviça (1998)'nin Rusça Sırpça sözlüğünü incelediğimizde telaffuzları ve anlamları bakımından Sırpça kelimelerin Rusça fiillerle benzerlik gösterdiğini görmekteyiz. Bu durumu Aydukoviç (1997) çalışmasında da Sırp dilindeki literatürde bu konuya az sayıda eser ayrıldığını belirterek Rusça ve Sırpça alıntı kelimeler ve bunların iki dil arasında dile uyarlanmasının çeşitli yönlerinden bahsederek bahsetmiştir. Bir diğer çalışmada ise Şanskiy (1959) 'Hint-Avrupa dil ailesinin Doğu Slav koluna ait olan Rus dilinin kaynağı, “Eski Rus dili” genel adı altında birleşmiş, birbirine çok yakın Eski Doğu Slav lehçelerinin bir derlemesidir. Rus devletinin kurulduğu topraklarda yayılmıştır” sözleriyle iki dil arasındaki benzerliğin kaynağına vurgu yapmıştır.

<sup>8</sup> Russko-Serbskii slovar pod redaksiyey Bogolyuba Stankoviça 2-e izdanie, Matitsa SRPSKA – Novi Cad, Russkii yazık - Moskva, 1998.

Bu çalışmada tarihi süreçlerin de etkisiyle günümüze kadar olan siyasi ve toplumsal olayların Rus, Sırp ve Türk dillerinin etkileşiminde doğrudan rol oynadığını görmekteyiz. Farklı anlamlarda kullanılsa da alıntı kelimelerin varlığını sürdürdüğü ve dile geçen bu kelimelerin geldiği dilin kültürel özelliklerini de beraberinde getirdiği yadsınamaz. Bu açıdan bakıldığında ortak kullanılan bu kelimelerin benzerlikler ve farklılıkları da göz önünde bulundurulursa bu tür aktarımların dili zenginleştiren unsurlar olduğu açıktır. Bu çalışmada vurgulanmak istenilen bir diğer unsur ise Rusçayı ve Türkçeyi bilmenin Sırpçayı anlamada büyük kolaylıklar sağladığıdır. Her ne kadar bir dil faklı bir dil ailesinden gelse de yaşanan tarihi olaylar o dilleri yakınlaştırarak farklı kültürlerle bile sahip olsalar birbirlerini anlayabilecekleri ortak dil unsurlarına sahiptirler. Bu çalışmada günümüzde yaşanan siyasi, tarihi ya da sosyal koşulların değişmesi de göz önünde bulundurulacak olursa gelecekte kendi içinde benzerlikler taşıyan diller arasında ortak bir dil anlayışının, kültür birliğinin kapılarının aralanacağı kanaatindeyim. Buna bağlı olarak da gerek telaffuz gerekse dilbilgisi açısından benzer özelliklere ya da kelimelere sahip birkaç dilin aynı sözlük içinde olduğu sözlüklerin hazırlanması da dillerin öğrenilmesi açısından kolaylıklar sağlayacaktır. Bu tür çalışmalar yakın coğrafya üzerinde yaşanan tarihsel olayların o diller üzerinde yaptığı değişiklikleri daha anlaşılır kılacaktır.

### Kaynakça

- Afyoncu Erhan (2006), "Osmanlı İdaresinde Sırbistan", Balkanlar El Kitabı Tarih, C. I, Ankara: Karam Yayınları, 350-396
- Aslantaş, Selim (2007), Osmanlı'da Sırp İsyanları, 27 Kitap Yayınevi, İstanbul.
- Aydukoviç J. (2004) Kontaktološki rečnik adaptatsiye rusizama i osam slovenskih yezika. – Beograd: Foto Futura: – 771
- Aydukoviç j. (1997) Rusizmi i srpskohrvatskimrečnitsima. Printsipi adaptatsiye. Rečnik. – Beograd: Foto Futura. Beograd: Foto Futura: 331
- Borkovskiy V.İ. (2006): Kuznetsov P. S. İstoričeskaya grammatika russkogo yazıka. – Moskva: KomKniga: – 23
- Doğan Aksan, (2009) Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim, TDK Yay., Ankara
- Ergin, Muharrem (1997), Türk Dil Bilgisi, Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım, İstanbul
- Günay Karaağaç (2008), Türkçe Verintiler Sözlüğü, TDK Yayınları, Ankara, s.XLV
- Halil İnalçık (1996), "Stefan Dušan'dan Osmanlı İmparatorluğuna XV. Aşırda Rumeli'de Hıristiyan Sipahiler ve Menşeleri", Osmanlı İmparatorluğu Toplum ve Ekonomi Üzerinde Arşiv Çalışmaları, İncelemeler, Eren yay., İstanbul, 70
- Hayek A. (1966), "Sırbistan", İ.A., C. X, İstanbul: M.E.B., 556-566
- Karasu, A. (2017). 18. Yy.'da Macaristan'da İstinsah Edilen Sırpça Dini Eserdeki Türkçe Sözcükler Üzerine Bir Değerlendirme. TURAN-SAM, 9(36), 615-624. DOI: <http://dx.doi.org/10.15189/1308-8041>
- Özkan, Ayşe (2011): Milos'tan Milan'a Sırp Bağımsızlığı, 3, İstanbul, IQ Kültür, Sanat Yayıncılık
- Öztuna Yılmaz (2005). Devletler ve Hanedanlar, Avrupa Devletleri, Cilt:4 İlavelei, 3. Baskı, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, 45-47, Ankara
- Pars, Melahat (2004), Makedon ve Sırp Romanlarında Türkler ve Türk İzleri, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara
- E. A. Zemskoy (2000) Russkiy yazık kontsa XX stoletiya (1985–1995). – Moskva: Yazıki russkoy kul'turu. – 142–143
- Şanskiy N.M. (1959) Očerki po russkomu slovoobrazovaniyu i leksikologii. - Moskva: Uçpedgiz – 183

Valgina N. S. (2002). Rozental' D. E., Fomina M. İ. *Sovremenniy russkiy yazık*. – Moskva: Logos –528  
– URL: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook107/01> (data obraşeniya: 09.05.2021)

### **Sözlükler**

Apresyan Yu. D. (1987). *Noviy obyasnitel'niy slovar' sinonimov russkogo yazıka: Prospekt*. – Moskva: Russkiye slovar

Bogolyuba Stankoviça (1998), *Russko-Serpskiy Slovar': 2-oe izdaniye: Russkiy yazık, Moskva; Matitsa SRPCKA, Novi Sad*

Efremova T.F. (1997), Kostomarov V.G. *Slovar' grammatiçeskih trudnostey russkogo yazıka, Moskva*

Kuznetsova A.İ., Efremova T.F. (1986). *Slovar' morfem russkogo yazıka. Moskva*

Lekant P.A. (1991) *Kratkiy spravoçnik po sovremennomu russkomu yazıku, Moskva*

Morkovkin V. V. (1997). *Slovar' strukturnih slov russkogo yazıka. Prospekt*. –Moskva: Russkiye slovari

Rozental' D.E., Telenkova M.A. (1999). *Slovarnyy trudnostey russkogo yazıka. Moskva*

*Russko-Serbskii slovar (1998) pod redaktsiyey Bogolyuba Stankoviça 2-e izdanie, Matitsa SRPSKA – Novi Cad, Russkii yazık - Moskva.*

Ŧkaljić, Abdullah (1973). *Turcizmi u srpskohrvatskom – hrvatskosrpskom jeziku. Sarajevo: Svjetlost*

Stepanov Yu. S.(2001):*Slovari russkoy kul'turi. Moskva: Akademiçeskiy proekt*

Tihonov A.N. (2003) *Slovoobrazovatel'niy slovar' russkogo yazıka, Moskva*

Zaliznyak A.A. (1977) *Grammatiçeskiy slovar' russkogo yazıka Slovoizmeneniye, Moskva*

Zolotova G. H. (1998) *Sintaksiçeskiy slovar, Moskva*

## 76. V. A. Jukovskiy'nin "Lyudmila" isimli baladının kader olgusu yönünden incelenmesi<sup>1</sup>

Bahar GÜNEŞ<sup>2</sup>

Mustafa ÜNSAL<sup>3</sup>

**APA:** Güneş, B. & Ünsal, M. (2023). V. A. Jukovskiy'nin "Lyudmila" isimli baladının kader olgusu yönünden incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 1283-1295. DOI: 10.29000/rumelide.1316399.

### Öz

İnsan, var olduğundan beri varlığın ve varoluşun mana derinliğini anlama gayreti içerisine girmiştir. Kişi, bu gayretini felsefeden mitolojiye, anatomiden psikolojiye kadar muhtelif disiplinler dâhilinde, özgün bakış açısıyla anlamlandırmaya çalışır. Edebiyat ise insanın, varoluşunu anlama gayretinin disipline edilmiş en açık şekli olarak kabul görür. Yaşama asıl anlamını kazandıran ölüm algısı, din dışı ya da din merkezli birey ve Tanrı ilişkisi, teolojik ve sosyolojik temelde şekillenen günah-sevap, suç-ceza gibi kavramlar, insan hayatında boyun eğme ya da başkaldırı şeklinde bir tepki ile karşılık bulur. İnsanların hayatlarının nasıl şekillendiğine dair olan anlayışı açıklama biçimi olan kader idraki farklı toplumların yazın dünyasında çeşitli değerlendirmelerde temel unsur olarak ele alınmaktadır. Farklı bilim alanlarında inceleme konusu olan kader olgusu bilhassa edebiyatta, romantizm akımının getirdiği farklı bakış açıları neticesinde ve balat türünün Rus edebiyatına girmesi ile bu türde ölüm ve kadere başkaldırı temalarının işlendiği birçok örnekler verilmeye başlanır. Bahsi geçen izleklerin yer aldığı ilk Rus milli balat örneklerinden birisi, Vasiliy Andreyeviç Jukovskiy'nin "*Lyudmila*" (*Людмила*) adlı eseridir. Başkahramanın kaderine boyun eğmediği ve Tanrı'ya lanet ettiği için cezalandırıldığı ilk balat türü olan bu eserin yayımlanmasının ardından, Rus edebiyatında çok sayıda benzer çalışmalar ortaya konulmaya başlanır. Alman edebiyatında romantizmin önde gelen şairlerinden biri olan Gottfried August Bürger'in "*Lenora*" isimli baladından esinlenerek Rusça'ya çevrilen "*Lyudmila*" adlı eserde, genç bir kızın uzak bir ülkede savaşa gidip uzun süre dönmeyen sevgilisini beklemesi ve sevgilisinin dönmemesi üzerine Tanrı'ya ve kadere başkaldırı ve sonunda cezalandırılma hikayesi anlatılır. Bu çalışmada, Lyudmila'nın aşkı için Tanrı'ya olan inancının azalması ve cezalandırılması, kader olgusunun ele alınış biçimi ve şairin bu konulara bakış açısı anlatılmaya çalışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Rus edebiyatı, V.A. Jukovskiy, balat, "Lyudmila", folklor, edebiyat.

<sup>1</sup> Bu makale Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Rus Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Prof. Dr. Bahar GÜNEŞ danışmanlığında, "*V. A. Jukovskiy'nin Sanatı ve Eserlerinde Folklorik Unsurlar*" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Prof. Dr., Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Yabancı Diller Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, Rusça Mütercim ve Tercümanlık ABD (Ankara, Türkiye), bahar.demir@asbu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0975-1172 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.09.2022-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316399]

<sup>3</sup> Öğr. Gör., Ardahan Üniversitesi, Dış İlişkiler Koordinatörlüğü (Ardahan, Türkiye), mustafaunsal@ardahan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5483-0427

## The analysis ballad named “Lyudmila” of V.A. Zhukovsky in terms of the phenomenon of fate

### Abstract

Since the moment humanity initiated the process of existence, it strove to understand the meaning depth of entity and existence. The individual attempts to explain this effort with a unique point of view, within various disciplines, from philosophy to mythology, from anatomy to psychology. Literature is being accepted as the most obvious discipline of human effort to understand his existence. The perception of death that gives meaning to life, the non-religious or centered relationship between the individual and God, concepts such as sin-reward, crime-punishment shaped on theological and sociological basis, the perception of destiny, which responds with a reaction in the form of submission or rebellion, have been used in various evaluations in the literary world of different societies. used as the main element. Especially as a result of the different perspectives brought by the romanticism movement in literature and with the introduction of the ballad genre into Russian literature, many examples have begun to be given in this genre in which the themes of death and rebellion against destiny are handled. One of the first examples of Russian national ballads with the afore mentioned themes is Vasily Andreyevich Zhukovsky's “Lyudmila” (Людмила). After the publication of this work, which is the first ballad genre in which the protagonist did not submit to his fate and was punished for cursing God, many similar studies began to be produced in Russian literature. In the work named Lyudmila translated into Russian, inspired by the ballad “Lenora” by the German poet G. A. Berger; When a young girl goes to war in a far country and waits for her lover, who did not return for a long time, and her lover does not return, the story of her rebellion against God and fate and finally being punished is told. In this study, the decrease in belief in God and punishment for Lyudmila's love, the way fate is handled and the poet's point of view on these issues will be tried to be explained.

**Keywords:** Russian literature, V.A. Zhukovsky, ballad, “Lyudmila”, folklore, literature

### Giriş

19.yüzyıl Rus edebiyatında şair, çevirmen ve eleştirmen kimliğiyle ön plana çıkan Vasiliy Andreyeviç Jukovskiy, kendine özgü edebi diliyle çağdaşlarını ve daha sonraki kuşakları etkilemiş, modern Rus edebiyatının ilk önemli yazarları arasında yer almıştır. Firdevsi, Homeros gibi antik isimlerin yanı sıra çağdaşları Goethe, Schiller, Byron gibi yazarların eserlerinden yaptığı çeviriler yazarın yaratıcı kimliğinin oluşmasındaki en büyük etken olarak karşımıza çıkar. Bu etki altında oluşturduğu eserlerin çoğu Rus edebiyatının klasikleri haline gelmiş, hatta Rusçada orijinal dillerinden daha iyi yazılmışlardır. Birden fazla şiirsel türde eser veren yazarın yaratıcılığı balat<sup>4</sup> türünde zirveye ulaşır.

### Eskimeyen Bir Tür: Balat

“Balat” sözcüğü, 13. yüzyılda güney Fransa’da Provence bölgesinde konuşulan ve eski bir dil olan “provençal” kökenli bir sözcüktür. “Dans” ve “danslı şarkı” olarak kabul edilen balat, olayların kısa

<sup>4</sup> Rusça ballada «баллада» şeklinde ifade edilen türün Türkçe yazılan bazı kaynaklarda “balad” olarak yer aldığı gözlemlense de sözlüklerde “balat” olarak bir tanım verildiği görülmektedir. TDK Türkçe sözlük 11. Baskı s. 242’ye bakılabilir. Bkz. <http://sozluk.gov.tr/>. (Erişim Tarihi:15.04.2022). *Edebiyat Orta Çağ’da, üç bentten oluşan bir Batı şiiri türü ve belirli danslara eşlik eden bir türkü türü. Serbest biçimli, romantik, müzik araçlarıyla çalınan veya şarkı olarak okunan eser: Schubert’in balatları.* Sözcük, TDK güncel sözlüğünde ve yazım kuralında “balat” şeklinde yer aldığı için mevcut çalışmada “balat” ifadesinin kullanımı tercih edilmiştir.



anlatımı ve dramatik bir sonun varlığı ile dikkat çeken bir tür olarak özetlenebilir. Zamanla Fransız literatüründe *Ballade* olarak şiir / nazım formunda işlenir, nakaratlarda kullanılır ve müzikal parça olduğu kadar şiirsel söz de içermeye başlar. Uca ve Soysal'ın aktarımına göre (2020: 789) 18. yüzyılda İngiliz literatürüne *Ballad* ifadesiyle halka dair ve epik şarkılar biçimde alınılarak devşirilir, oradan ise Alman literatürüne geçer; Alman literatüründe halk balatları olarak nazımlar oluşturulur, sonrasında 1777 yılından itibaren edebi balatlar yazılmaya başlanır ve bu türü Bürger, Schiller, Goethe, Uhland, Meyer gibi ünlü Alman şairler ortaya koydukları eserler ile üne kavuşurur.

Halk öykülerinden türeyen şarkılar biçiminde ortaya çıkan baladın Batı edebiyatındaki konumu bu şekilde tasvir edilmektedir. İcerdiği temalar, kahramanlıktan kır yaşamına kadar her şeyle ilgili olabilir. Balatların bir diğer özelliği ise lirik şiirler olmalarıdır. Balatta ölçüyü çoğu kez bir nakarat izler ya da son kafiye tekrarlanır. Bir balattaki lirizm, öznelliğe yaslanmış bir lirizm değildir. Romantik ve dramatik nitelikli bir şiir atmosferi egemen olabilir. Karataş'a göre (2018: 54) balatlar, üç uzun bir kısa bentten oluşan nazım biçimleridir ve değişmez özellikleri, ilk dizesi kaç heceden oluşmuşsa bentlerinin mısra sayısı da ona eşit olur, son beyitin mısra sayısı ise bunun yarısı kadardır. Bazı değerlendirmelere göre ise balatların belirlenmiş bir yapısı bulunmamakta, dize ve dördlük sayıları ise değişkenlik göstermektedir. Buna göre birçok balat ABCB veya ABAB kafiye şemalarına sahip dördlük biçiminde yazılmıştır ve genellikle bir dördlüğün sadece ikinci ve dördüncü mısraları kafiyelidir (Head ve Ousby, 2006: 65-66). Kuzey ve Batı Avrupa modeline göre yazılan balatların çoğu, birbirini izleyen *iambik tarzda* (vurgusuz ve ardından vurgulu hecenin geldiği), sekiz heceden oluşan *tetrametre*, altı heceden oluşan *iambik trimeter* şiir ölçülerine göre dördlüklerden oluşmaktadır. Bu şema ve biçimlere göre yazılan balatların yedi, sekiz, on, nadiren de olsa on üç uzun bentten, kısa bentleri ise dört, beş dizeden oluşmakta, uzunluk, dize sayısı ve kafiye düzeni dahil olmak üzere hemen hemen her açıdan önemli farklılıklar göstermekte ve bu da bir baladın kesin tanımını son derece zorlaştırmaktadır (Head ve Ousby, 2006: 65-66). Balat türünde zaman zaman öyküleme söz konusudur ve konuya bağlı olarak, ülke sevgisi ve özlemi, memleket acıları dile getirilir. Bu bağlamda, destan, ağıt ve trajedi türüyle ortak birçok noktası olduğu söylenebilir. Bir balatta dizelerin ve dördlüklerin yapısı genelde belli bir forma dayandığı için balat yazma yönteminde şiirsel ve müzikal olarak birleştirici yapısal öğelerin bir arada bulunması önemlidir. Balatlar genellikle ortaya çıktıkları bölgelerden büyük ölçüde etkilenmiş ve halkın ortak lehçesini kullanılmıştır. Tüm geleneklerde balatların çoğu, doğası gereği anlatı niteliğindedir, kendi kendine yeten bir hikayesi vardır.

Batı edebiyatında oldukça rağbet gören balat türü, Türk edebiyatında yaygın olarak kullanılmamıştır. Türk edebiyatında geçen balat örneklerine yine Batı edebiyatından Türkçeye çevrilen eserlerde rastlanmaktadır. Bu bağlamda Türk edebiyatında ele alınan balat örneklerinden biri olarak şair İlhan Berk'in "*Galile Denizi*" isimli eseri gösterilebilir. Garip ve toplumcu-gerçekçi şiir anlayışına tepki olarak yazıldığı ifade edilen eser için düzyazıda kolayca anlatılamayanı anlatan, kendisini tekrarlamayan olarak bahsedilmektedir (Çobanoğlu, 2017: 106). Türk edebiyatına giren balat örneklerinin Batı edebiyatı, özellikle de Alman ve Fransız şairlerin gölgesi altında yazıldığını söylemek mümkündür.

Rus balat tarihi ise, Rus halkının oluşum ve gelişimi, aynı zamanda da folkloru ile sıkı sıkıya ilişkilidir. Rus folklorunun temelini ise Doğu Slav halk edebiyatı oluşturur. *Masal*, *destan*, *ağıt* gibi Doğu Slavların folklor türleri feodal parçalanmanın bir sonucu olarak gelişir ve zamanla değişikliğe uğrar. Bunların dışında, Rusların Hristiyanlığı kabul etmeleri de halk edebiyatını etkileyen faktörlerden biridir. Bu süreç, "dini şiir" ve "Hristiyan efsanesi" gibi yeni folklor türlerinin ortaya çıkmasına olanak sağlar; bilina, destan, ağıt ve masal gibi önceden var olan türlerin gelişimine katkıda bulunur. 15. ve 17. yüzyıllar

arasında tarihi-lirik türkü ve balat türleri ile Rus folklorunun tür bakımından oluşum süreci böylece sona erer (Matlin ve Çerednikova, 2004: 699).

### V. A. Jukovskiy'nin Balat Sanatının Özellikleri

19. yüzyılın başlarında Rus edebiyatında romantizm akımı etkili olmuştur. Bunun doğal bir sonucu olarak *balat* ve *poema* gibi türlere yönelim yaşandığı için nazım, nesre oranla daha fazla öne çıkar. Rusya'da ise romantizm denilince akla gelen ilk isim olan Jukovskiy, Rus şiirinde kendinden önce oluşan balat türüne sağlam bir zemin hazırlar, şairin ismi Rus şiir tarihine bir balatçı olarak altın harflerle kazınır. Balat türü Rus edebiyatında Jukovskiy'den çok daha önce ortaya çıksa da bu türe şiirsel bir çekicilik kazandırarak onu popüler hale getiren yazarın kendisi olmuştur. 1808'den 1833'e kadar yazdığı otuz dokuz balatla şair, Rus edebiyatında bu türün en önemli ismi haline gelmiştir. Jukovskiy'nin balatlarının temel özelliği, eserlerine estetik bir hava katan korku romantizmidir. Onun balatlarında şiirin melankolik çekiciliğinin yanı sıra fantastik, trajik ve tuhaf olaylar dikkat çeker. Şairin balat türünde verdiği eserlerinde, “olağanüstülük” kavramı da önemli bir yer tutar. Bu “olağanüstülük” tüm efsanevi eserlerin içinde var olana yakın bir görüntü çizer. Jukovskiy'nin sanatsal kişiliği incelendiğinde dikkat çeken bir diğer unsurun, eserlerinde okuyucuya kendi sesini aktarabilme yeteneği olduğu söylenebilir. Bu ses, adeta eserde anlatılan tema üzerine aynı duyguları paylaşan kişilerin sesi gibidir. Şair bu sesi çeşitli şekillerde atmosferi bozmadan esere muhteşem bir şekilde yerleştirmeyi başarır. Jukovskiy'nin eserlerinde müzikallik ya da bir başka deyişle seslerin kusursuz uyumu dikkat çeken bir diğer unsurdur. Bu unsur, kahramanların duygularına adeta bir fon müziği oluşturur. Müzik Jukovskiy için, anıları uyandıran, “*bilinmeyen dünyayı*” ortaya çıkaran “*ilahi*” bir şeydi (Levit, 2018: 143). Söz konusu bu özellik, kahramanların duygularını açığa vurmada, ruh hallerinin ifadesinde önemli bir rol oynar. Aynı zamanda şairin mısralarının melodik tarzı, onu 18. yüzyılın sonları ve 19. yüzyılın başlarındaki diğer Rus şairlerinden ayıran en önemli özelliği olmuştur. Jukovskiy, Rus şairlerinin daha sonra kullanacakları melodik tekniklerin gelişmesinde önemli katkıları bulunmaktadır.

Jukovskiy'nin balatlarının ana teması suç ve cezadır. Balatlarının değişmez kahramanı, tamamen bir hedefe bencilce ulaşmayı amaçlayan, ahlaki kısıtlamaları yok sayan güçlü bir kişiliktir. Bu türün en seçkin örnekleri arasında Avrupa edebiyatından, özellikle Alman balatlarından yaptığı çeviriler yer alır: “*Lyudmila (Людмила)*”, “*Harald (Гаральд)*”, “*İntikat (Мучение)*”, “*Togenburg Şövalyeleri (Рыцарь Тогенбург)*”, “*Ivikov Turnaları (Ивиковы журавли)*”, “*Orman Çarı (Лесной царь)*”, “*Kassandra (Кассандра)*”, “*Üç Şarkı (Три песни)*”, “*Habsburg Kontu (Граф Габсбургский)*”, “*Kazananların Zaferi (Торжество победителей)*”, “*Alonzo (Алонзо)*”, “*Polikrat'ın Yüzüğü (Полкратов перстень)*”, “*Ceres'in Şikayetleri (Жалобы Цереры)*”, “*Kupa (Кубок)*”, “*Eldiven (Перчатка)*”. Bu eserlerin yanı sıra Jukovskiy, Goethe, Uhland ve Schiller'in başka oyunlarını da tercüme etmiştir (Poplavskaya, 2009: 2-3).

Rus edebiyatına yeni giren bu tür, Jukovskiy'i oldukça etkiler. Bu etki altında Klopstock'un Tanrı'ya isyan edip sonrasında tövbe eden bir meleğin hikâyesini konu edinen “*Abbadon (Аббадона)*” isimli oyununu, Goebel'in “*Kırmızı Karbonkül (Красный карбункул)*”, “*Sabah Yıldızı (Утренняя звезда)*”, “*Beklenmeyen Buluşta (Неожиданное свидание)*”, “*Yaz akşamı (Летний вечер)*” eserlerini çevirerek Rus edebiyatına kazandırır. Şairin liberal-hümanist eğilimleri bu çevirilere de yansımıştır. Şair, adalet, asalet, nezaket, sadakat gibi kişinin ahlaki güzelliğinin yansımalarını eserlerinde karakterlerine yükleyerek bu değerleri onlarda yüceltir. Aynı zamanda, “*Lyudmila*” ve “*Svetlana*” adlı balatları, bu türün Rus ulusal biçimi sayılmaktadır. İngiliz edebiyatının Avrupa üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu dönemler Jukovskiy, düşüncelerinin hükümdarı Byron'ın İsviçre'nin Chillon Kalesi'nde

tutuklu kalan bir adamın hikâyesini anlatan eseri "*Chillon Mahpusu (Шильонский узник)*" çevirir. Şiir insan özgürlüğü ve kaderi üzerine felsefi düşüncelere sahip romantik özelliklere sahiptir. Şair, Robert Southey'in "*Adelstan (Адельстан)*" ve "*Kraliçe Orraca ve Beş Kurban (Королева Урака и пять мучеников)*"; Walter Scott'ın "*Gölün Bakiresi (Дева озера)*" ve "*Günah Çıkarma (Покаяние)*"; Thomas Moore'un "*Peri ve Melek (Пери и ангел)*" adlı eserlerini tercüme etmiştir. Jukovskiy'nin en önemli çeviri eserlerinden biri de kuşkusuz, mutsuz aşk ve yeryüzünün cennet için reddedilmesi fikrini içeren bir oyun olan Schiller'in "*Orleans Bakiresi (Орлеанская дева)*" adlı eseridir. Bu eserlerde şair bize "*Fırtına ve Coşku (Sturm und Drang)*"<sup>5</sup> döneminin fikirlerini asi bir tarzda değil, soyut bir hümanist, Tanrı'ya itaat eden, dini duygularla dolu, hüznün ve melankoli içinde sunmaktadır (Lebedeva, 1988: 72).

Jukovskiy'nin balatlarında genellikle iyi ve kötü arasında gerçekleşen bir düello vardır. Nihayetinde iyi olan kazanır. Balatlardaki ana fikir, suçlu olanı affetmek değil, sadece ondan intikam almaktır. Şair, kötü bir eylemin mutlaka cezalandırılacağına inanır. Şaire göre tüm varoluşun tabii olduğu dünya düzeninin yasası budur. Şairin, İngiliz şair Southey'den bir çevirisi olan "*Tanrı'nın Piskopos Üzerindeki Yargısı (Суд Божий над епископом)*" adlı eserinde, aç olan, kendisinden bir lokma eklemek isteyen insanlara ziyafet vereceğini söyleyerek onları ahıra dolduran, yanmalarını keyifle izleyen ve onlardan kurtulduğu için memnuniyet duyan Piskopos Gattton karakterinin cezasını, yargı görevini üstlenen doğa keser; fareler Piskopos Gattton'a karşı başlattıkları savaşı kazanıp onu yiyerek öldürürler (Jukovskiy, 1959: 177-178). Şairin, hırsları yüzünden tahtın yasal varisi olan yeğenini öldürerek onun yerine geçen bir adamın hikâyesinin anlatıldığı "*Varvik (варвик)*" adlı eserinde de benzer bir durum hâkimdir. Varvik küçük bir sandalın battığı Avon Nehri kıyılarında, şiddetli dalgalar arasında boğulur. Doğa işlenen suçun intikamını kendisi alır.

Jukovskiy'nin balatlarında geçen diğer bir unsur da kişinin kaderinde gerçekleşen korkunç olaylardır. Bu olaylar tuhaf karakterler etrafında şekillenir: Tabutlar, canlanan ölümler, sevdiği kadına kavuşmak için gelen ölü damatlar, bir günahkârın ruhunun arkasında görünen şeytan, bir çocuğun ruhunu şeytana satan kötü adamlar, vb. olay örgüsü ise yarı fantastik bir ortamda gerçekleşir: mezarlık, ötüşen kargalar, dans eden ruhlar, kırmızı bir ay, orman, yanan ağaçlar, vb. Fantastik ve korku teması iç içe geçmiş bir şekilde karşımıza çıkar. Gizem, adalet, intikam, fedakârlık, göreve bağlılık, sevgi ve özveri gibi ahlaki değerler Rus okuyucusu için yeni bir sanat anlayışının özelliklerini oluşturur. Balatlarında aynı zamanda, kadere karşı koyuş, bu kaderin sahip olduğu gücün varlığı, karakterin içinde bulunduğu koşullar ile mücadelesi, trajik son gibi özellikler dikkat çeker.

## V. A. Jukovskiy'nin "Lyudmila" İsimli Baladında "Kader" Olgusu

Çalışmamızın asıl konusu olan Jukovskiy'nin "Lyudmila" isimli baladını detaylı olarak ele alacak olursak, şairin "Lenora" yı çevirmeye başladığında amacının sadece Rus halkını Avrupa'da popüler olan bir türle tanıştırmak değil, aynı zamanda Batı Avrupa modeline dayanarak iyi bir yerli balat örneği oluşturarak bu türü Rus edebiyatına kazandırmak olduğundan başlayabiliriz. Jukovskiy'nin bu arzusu, çağdaşları tarafından çok takdir edilmiştir. "Lyudmila", Burger'in "Lenora" sından sadece fikir olarak yararlanan, büyüleyici özellikte orijinal bir Rus baladıdır. Şair, bir Alman halk türküsü olan Lenora'yı sadece taklit ederek karakter ve şehirlere ait Almanca isimler yerine Rusça isimler vererek okuyucusunu memnun edebilecekken bunu yapmaz. Şiirin havası, karakterleri ortaya çıkaran ifade ve duyguların

<sup>5</sup> Sturm und Drang, Deha Çağı veya Deha Dönemi olarak da bilinen Fırtına ve Coşku, yaklaşık 1767 yılından 1785'e kadar, genç yazarlardan oluşan bir edebiyat akımıdır. Adını, Alman şair Friedrich Maximilian Klingler'in "Fırtına ve Coşku (Sturm und Drang)" isimli dramasından almıştır.

tonu, Rus halk dilini yansıtan özellikler çerçevesinde Lenora’yı Lyudmila'ya dönüştürür (Gnediç, 1816: 7-8).

Balat, Lyudmila isimli genç bir kızın uzak bir ülkeye savaşa giden ve uzun süre dönmeyen sevgilisini beklemesiyle başlar. Günlerce beklediği yerde aklından sürekli kötü düşünceler geçer; sevgilisinin onu unutmış ve aldatmış olabileceğini düşünür, onun ölmüş olabileceğini bile aklından geçirir. Bir gün zaferle yurtlarına dönen bir grup asker görür, ancak sevgilisini askerler arasında göremez. Kaderine söylenmeye başlar, keder ve üzüntü içinde evine gider. Annesi, üzgün görünen genç kıza ne olduğunu sorar. Lyudmila, Tanrı'nın onu unuttuğunu, onun mutluluğunu istemediğini, kendisine karşı merhametli olmadığını söyler:

*“Sevgili arkadaşım, her şey buraya kadarmış; (Милый друг, всему конец;)*

*Geçip gidenler geri döndürülemez; (Что прошло — невозвратимо;)*

*Gök bize karşı acımasız; (Небо к нам немолимо;)*

*Göğün kralı unutmış bizi. (Царь небесный нас забыл.)*

*Bana mutluluğu çok mu görmüş? (Мне ль он счастья не сулил?)*

*Hani edilen yeminler yerine getiriliyordu? (Где ж обетов исполнение?)*

*Nerede ya ilahi takdir? (Где святое провиденье?)*

*Hayır, yaratıcı merhametli değilmiş; (Нет, немилостив творец;)*

*Affet, buraya kadarmış. (Все прости; всему конец.)” (Jukovskiy, 1936: 4-5).*

Lyudmila, Tanrı'ya olan inancını kaybederek onun yargısına sitem eder. Eserde geçen diğer bir kahraman olan genç kızın annesi Yaradan'a itaat hakkında kızına ölüm saatini hatırlaması gerektiğini, Yüce Tanrı'nın her yaptığından haberdar olduğunu ve onun gönderdiği her acının bir sebebi olduğunu söyler:

*Ah Lyudmila, söylenmek günahıdır; (О Людмила, грех роптанье;)*

*Keder, yaratıcının bir mesajıdır; (Скорбь — создателя посланье;)*

*Tanrı kötülüğü yaratmaz; (Зла создатель не творит;)*

*Feryat ölüleri diriltmez. (Мертвых стон не воскресит.) (Jukovskiy, 1936: 4-5).*

Ancak kız, ettiği duaların hiçbir etkisinin olmadığını düşünür, hayatta daha fazla mutlu olamayacağından emindir. Annesi ile aynı fikirde olmayan genç kız Tanrı'ya lanet etmeye devam eder:

*Ah! Sanım, artık bitti! (Ах! родная, миновалось!)*

*Kalbim inanmaktan vazgeçti! (Сердце верить отказалось!)*

*Ben değil miydim umutla ve duaıyla (Я ль, с надеждой и мольбой,)*

*Kutsal ikonun huzurunda (Пред иконою святой)*

*Gözyaşlarımı sel eden? (Не точила слез ручьями?)*

*Hayır, faydasız artık yakarışlar, (Нет, бесплодными мольбами)*

*Yitip giden günler geri gelmez; (Не призвать минувших дней;)*

*Ruhum artık flizlenmez. (Не цвести душе моей.)*

*Hayatı erken yaşıadım, (Рано жизнью насладилась,)*

*Erkenden de karardı yaşıantım, (Рано жизнь моя затмилась,)*

*Erken yitti güzelliği geçmiş yıllarımın (Рано прежних лет краса.)*

*Ne diye gözlerimi göğe kaldıraıym? (Что взирать на небеса?)*

*Acımasız olana ne diye yalvarııym? (Что молить неумолимых?) (Jukovskiy, 1936: 5).*

Eserde Lyudmila ile annesinin arasında geçen diyaloglar, genç kızın Tanrıya olan yakarışları ve lanetleri şeklinde devam eder. Kızının Tanrıya olan lanetlerini telkin etmek için yaşlı kadın, acı çekmenin sonsuz olmadığını ve bunlardan kurtulmanın doğrudan cennete giden bir yol olduğunu, kadere uymayanları ise cehennem beklediğini söyler:

*Kızım, ölüm saatini hatırla; (Дочь, вспомни смертный час;)*

*Bu ıstırap hayatı geçicidir; (Кратко жизни сей страданье;)*

*Cennet alçakgönüllüler için bir mükafat; (Рай — смиренным воздаянье,)*

*Cehennem ise, isyankâr kalpler içindir; (Ад — бунтующим сердцам;)*

*Ebedi hayata isyan etmeyesin. (Будь послушна небесам.) (Jukovskiy, 1936: 5).*

Eserde geçen tüm bu sözler aslında baladın ana temasını oluşturur. Lyudmila, inancından vazgeçtiği için cezalandırılır. Sonsuz mutluluk yerine, cehennem onun kaderi olur.

Jukovskiy'nin diğer eserlerinde de olduğu gibi "Lyudmila" baladında, karakterlerinin psikolojik tasvirlerindeki zıt özellikler dikkat çeker. Umut-umutsuzluk, üzüntü-sevinç, sakinlik-şaşkınlık gibi zıt duyguların bir arada verildiği görülür. Eserde bazı kelimelerin farklı biçimlerdeki tekrarı dikkat çeken bir başka unsurdur. Eserde birden fazla kez yer verilen "милый" kelimesi bu tekrara örnek olarak gösterilebilir: "Neredesin sen, sevgili? (где ты, милый?); "sevgili arkadaşım (милый друг); "sevgili ile birlikte (с милым вместе); "sevgiliden ayrı (с милым розно); "sevgili dedi ki (милый говорил); "yakın mı, sevgilim? (близко ль, милый); "sevgilin nerede? (где твой милый?)"

Baladın duygusal gerginliğini ve müzikalitesini arttırmak için şair bolca soru, ünlem ve tonlama kullanır, duraksamalardan yararlanır: “Yakın mı canım?” - “İşte koştular”, “Ve Lyudmila?”, “Gidiyoruz, gidiyoruz, artık saati geldi”, “Gidiyoruz, gidiyoruz, yol uzak”. Eserdeki duraksamalar ve söz dizimsel uyum, romantizmin doğasında bulunan dilin psikolojik tasvirinin sonucudur. Bir önceki dönemin sanatsal başarılarını kendi tarzıyla geliştiren Jukovskiy, baladının müzikalitesine katkıda bulunan intak sanatına sıkça başvurur: atların ayaklarının yere basması, kişnemeleri ve askerlerin ayak sesi vb.

Balat türüne merak uyandıran ve konusuyla bu türü daha ilgi çekici hale getiren “Lyudmila” eseri, ulusal özellikler taşımaktadır. Eserde Lyudmila karakteri mutlu olma arzusu, sevgiliye olan hasreti, ve onu kaybetme korkusuyla ahlaki olgu ve görevlerinden uzaklaşır, bu sebeple de şiddetle kınanır. Lyudmila Tanrının iradesine karşı çıkarak kaderine boyun eğmek istemez, mutluluğa ulaşmanın imkânsız olduğunu görünce bu isteği yerini ölüm arzusuna bırakır:

*Açıl, mezarım; (Расступись, моя могила;)*

*Açıl, tabut; yeter yaşadığım, (Гроб, откройся; полно жить;)*

*Bir kalp iki kez sevemez. (Дважды сердцу не любить) (Jukovskiy, 1936: 4).*

Lyudmila'nın haykırışları arasında tabut açılır ve ölü adam genç kızı kollarına alır. Burada kahramanın yaşadıkları korkunç bir hal alır:

*Peki ya Lyudmila? ... Taş kesilir, (Что ж Людмила?.. Каменеет,)*

*Solar gözleri, kanı soğur, (Меркнут очи, кровь холодеет,)*

*Düşer üstüne ceset olur. (Пала мертвая на прах.)*

*Bulutlar arasında feryat ve inilti, (Стон и вопли в облаках,)*

*Yerin altında çığlık ve gıcırtilar; (Визг и скрежет под землю;)*

*Birdenbire ölü bir kalabalık (Вдруг усопшие толпою)*

*Mezarlardan çıkverir; (Потянулись из могил;)*

*Sessiz, korkunç bir koro ulumaya başlar:( Тухий, страшный хор завыл:)*

*Pervasızdır mırıltısı ölülerin; (Сертных ропот безрассуден;)* (Jukovskiy, 1936: 12).

Jukovskiy'nin kahramanları içinde yaşadıkları farklı duygular doğrultusunda kaderleri ile hep karşı karşıya gelirler. Bu nedenle kader motifi onun eserlerinin başlıca unsurlarından biri olarak karşımıza çıkar. Jukovskiy'nin bu tarz eserlerinde kahramanın fırtınalı bir ruh hali içinde olduğu gözlemlense de kaderi kabulleniş söz konusudur. Ölüm ise gerçeklikten doğal bir uzaklaşma biçimidir.

“Lyudmila” baladının ulusal bir kimliğe kavuşmasının en önemli nedenlerinden biri, şairin anlatıyı Rus mantalitesine göre şekillendirmesi olmuştur. Jukovskiy'nin lirik doğa çizimleri kahramanın ruh halleri ile örtüşür. Gerçekçi tasvirler dikkat çekse de olayların nerede geçtiği ve bulunulan ortam net bir şekilde belli değildir:

*Toz mesafeyi sisle kaplar; (Пыль туманит отдаленье;)*

*Askeri milisler ışık saçar; (Светит ратных ополченье;)*

*Ayak sesleri, atların kişnemeleri; (Топот, ржание коней;)*

*Boru gürültüsü ve kılıçların sesi; (Трубный треск и стук мечей;)* (Jukovskiy, 1936: 3-4).

Jukovskiy, folklorik motifleri ve konuşma diline özgü ifadeleri balata kusursuz bir biçimde yerleştirir. "Lyudmila" da daha önce okuyucunun bilmediği romantik bir dünya romantik tasvirlerle ortaya çıkar:

*İşte o görkemli ay (Вот и месяц величавый)*

*Sessiz meşe ormanının üstünde yükseldi: (Встал над тихою дубравой)*

*Bazen bulutların arasından parıldıyor, (То из облака блеснет,)*

*Bazen de onların arkasına gizleniyor; (То за облако зайдет;)*

*Dağlardan uzun gölgeler uzanıyor; (С гор простерты длинны тени;)*

*İşte gür ormanların gölgelikleri, (И лесов дремучих сени,)*

*İşte aynası dalgalanan suların, (И зеркало зыбких вод,)* (Jukovskiy, 1936: 6).

Balatta ortaya çıkan melodi, söz tekrarları ve söz dizimsel uyum sayesinde elde edilir:

*Dere kasvetli, orman da öyle, (Мрачен дол, и мрачен лес,)*

*Uzaktaki tepeler uykuda, (Снят пригорки отдаленны,)*

*İğne yapraklı orman da daldı uykuya, vadi de uyumakta; (Бор заснул, долина спит;)* (Jukovskiy, 1936: 6).

"Lyudmila"da olaylar içinde bulunulan zamanda gerçekleşiyor gibi okuyucuda merak uyandırır. Karakterin seslenişine olayların rüya ya da gerçek olduğunu anlayamadığımız bir gizem hâkimdir:

*Neredesin sen, sevgilim? Sana ne oldu? (Где ты, милый? Что с тобою?)*

*Güzel bir yabancı ile, (С чужеземною красою,)*

*Belli ki uzak diyarlarda (Знать, в далекой стороне)*

*İhanete uğrattın beni; (Изменил, неверный, мне;)* (Jukovskiy, 1936: 3).

"Lyudmila"da anlatı, okuyucu sanki doğrudan olayın içindeymiş gibi kurgulanmıştır. Balattaki soruları Lyudmila'ya adeta okuyucu yöneltmiş gibidir. Lyudmila'nın karşılık bulduğu cevaplar ise yaşayacağı trajik sonun habercisi niteliğindedir. Bu trajik son için Tanrı Lyudmila'nın dileğini yerine getirir, onu sevgilisine kavuşturur. Mezar açılır, Lyudmila ölür ve sevdiğine kavuşur. Gerçeklik bir anda ölülerin

yaşadığı bir rüyaya dönüşür. Zorluklarla başa çıkamayan, kaderine ve Tanrı'ya isyan eden kahraman arzularının esiri olur. Sevgiliye kavuşma isteğiyle Tanrı'ya cesurca, melankoli içinde haykıran ve isyan eden Lyudmila için Jukovskiy, ceza niteliğinde bir son yazar. Kahramanın bu duygularla yaratıcıyı yargıya çağırdığını ifade eden şairin şu sözleri trajik sona doğru giden yolu göstermektedir:

*Böyle çağırır yaratıcıyı yargıya... (Так творца на суд звала...)*

*İşte şimdi güneş dağların ardında; (Вот уж солнце за горами;*

*Bak işte yıldızları serpiştirdi; (Вот усытала звездами;)*

*Sakin gece gök kubbeyle. (Ночь спокойный свод небес;)* (Jukovskiy, 1936: 6).

Jukovskiy için bu bir tür intikamdır. Lyudmila'ya gece yarısı damat kisvesi altında ölü bir adam görünür. Lyudmila sevgilisinin sesini hemen tanır. Onu karşısında görünce, Tanrı'nın kendisine acıdığını düşünür. Asker sevgilisi, birlikte gitmeleri gerektiğini söyler. Atı eyerleyip yola koyulurlar. Lyudmila ölü olan sevgilisinden korkmamaktadır. Sevdiği kişiye yakın olduğu için oldukça mutludur. Bu, kötü güçlerin korkunç bir planı, cezanın ta kendisidir. Bu kötü güç, kaderin Lyudmila ve nişanlısını sonsuza kadar soğuk bir tabutta birleştirdiği mezarlığa götürür:

*Lyudmila'nın gözlerindeki de ne? (Что же, что в очах Людмилы?)*

*Ah, gelin, sevgilin nerede? (Ах, невеста, где твой милый?)*

*Nerede senin düğün tacın? (Где венчальный твой венец?)*

*Tabuttandır evin; ölüdür nişanlın. (Дом твой — гроб; жених — мертвец.)* (Jukovskiy, 1936: 11).

İki sevgili varmak istedikleri yere ulaştıklarında şafak vakti gelmiştir. Lyudmila, geldikleri yerin ortasında bir kilise, tabutları ve haçları olan bir mezarlık görür. At kızı mezara götürür. Orada tabut açılır ve sevgilisi ölü bir şekilde onu beklemektedir. Lyudmila böyle bir son bekleme de kavuşma arzusuyla sevdiğinin davetine karşılık verir.

Ölümün kendisi şair için ciddi bir derstir. Kahraman arzuladığı mutluluğa, sevgilisine ölü olarak kavuşarak ulaşır. Bu, Tanrı'nın bir cezasıdır, kader ile bir anlaşmadır. Ölüm, hem kahraman için dünyevi ıstıraptan kurtuluş, yeryüzünde kader tarafından ayrılan sevenlerin ruhlarının yeniden birleşmesi için çare olmuştur. Eserde bu trajik sona giden yolda sabit ifadelerle anlatının dramatik gerilimi de vurgulanır:

*Sevgili arkadaşım, buraya kadarmış; (Милый друг, всему конец;)*

*Affet; buraya kadarmış, (Все прости; всему конец)*

*Geldi zamanın, onun geldi; (Час твой был, настал конец)* (Jukovskiy, 1936: 13).

Genç kızın evi bir mezar ve nişanlısı ise bir ceset olmuştur. Bir zamanlar güzel ve canlı olan bu kızın kendisi de soğuk bir vücuda dönüşür. Sevgilisi ayağa kalkar ve kızı parmağıyla kendine çağırır. Artık evlerinin soğuk ve nemli bir toprak olduğunu söyler. Kız bir taşla tabutun içine düşer. Diğer ölüler mezarlarından kalkar ve Tanrı'nın insanların söylediklerini ve düşündüklerini kesinlikle duyduğunu



söylerler. O, bu genç kızı isyanı için cezalandırmıştır. Baladın son kıtasına, kahramanın ölümünden sonra, karanlık güçlerin cümbüşü, kötü ruhların sevinç ve öfkeleri hâkimdir. Bu cümbüş "ölüler kalabalığı" olarak adlandırılır. Tanrı'nın adaletinin yankılandığı mesaj, bu ölü grup tarafından Lyudmila'ya iletilir. Böylece "Lyudmila" aşağıdaki dizelerle sona erer:

*Pervasızdır murultısı ölülerin; (Смертных ропот безрассуден;)*

*Yüce Kral her daim adildir; (Царь всевышний правосуден)*

*Yaratıcı yakarışlarına kulak verdi ; (Твой услышал стон творец;)*

*Zamanın geldi, işte sonun geldi. (Час твой был, настал конец.) (Jukovskiy, 1936: 13).*

Lyudmila, annesine inanmadığı ve kaderi lanetlemeye devam ettiği için yaratıcı onun korkunç isteğini yerine getirir. Lyudmila'nın ölümü korkunç ve trajiktir. Eserin sonunda yazar alternatiflere yer bırakmaz. Bitiş net bir şekilde verilmiştir. Genç kız, isyanından dolayı bedel ödemiştir. Lyudmila'nın imajı, kadere itaatsizliğin bir tür sembolü olmuştur. Baladın başında Lyudmila'nın güçlü bir karaktere sahip olduğunu düşünülse de onun sevgilisini kaybetme fikrini kabul edememesi aslında zayıflığından kaynaklandığını ortaya koymaktadır.

Jukovskiy'nin "Lyudmila" eserinin türü romantizmdir. Bu tarz, insan ve kader teması ile bütünleştirilmiştir. Baladın teması, din ve insan ile Tanrı arasındaki ilişki etrafında döner. Bir kız kendi arzularını ilahi iradenin önüne koymuştur. Tanrı'nın tarafında olan ve bu acının yaşanması gereken bir aşama olduğunu söyleyen annesine karşı çıkmıştır. Baladın bir başka kahramanı Lyudmila'nın sevgilisidir. Yabancı ülkede ölen bir askerdir. Ancak anne ve kızından farklı olarak, bu karakterin kendine ait bir karakteri yoktur. Yazar, detayların arkasına sakladığı esere bir başka karakteri daha dahil etmiştir. O da Tanrı'dır. Yaşanan olayların yaratıcısı odur. Tanrı, kızın bencil arzusunu ve kadere itaatsizliğinin bedelini ölümle taçlandırır ve onu sonsuza dek sevgiliyle kavuşturur.

Genç kızın bu dramatik sonu kabul edip etmediğini yorumlamak zordur. Ancak şair, Lyudmila'nın ölümünün onun anlamsız arzularından kaynaklandığını açıkça belirtir. Nitekim Lyudmila sevdiğinin olmadığı bir dünyada yaşamak istemez ve toprağın yarılıp bir mezar oluşturmasını ister. "Lyudmila" okuyucuyu sürekli merak içinde tutar. Jukovskiy, eserlerinde bu tür karanlık temaları ve mistik detayları sık sık ele almıştır. Eserde Tanrısal güçlerinin varlığı hissedilir. Ana karakter Tanrı ile sohbet eder, kendi ölümü hakkında konuşur. Bir başka önemli detay da Lyudmila'nın, nihayetinde nişanlısıyla buluşmasıdır. Genç kız sevgilisinin mezarını görür. Jukovskiy, ölen kişiyi açıkça betimler. Görüntüsü korkunçtur. Genel olarak, hikâye trajik ama aynı zamanda bir dereceye kadar öğreticidir. Balat sürekli bir gerilim içindedir. Yazar bu etkiyi doğanın görüntüleri sayesinde elde eder. Güneşin battığını, vadilerin ve koruların hüznünlendiğini betimler. Ay ya parlar, ışık saçar ya da bulutların arkasına gizlenir. Gölge uzun ve korkunçtur. Ormanlar sık, su aynaları trajik biçimde titrek ve soğuktur, gökyüzü hüznünlü boyanmıştır. Esere kederli ve melankolik bir hava hâkimdir. Bir tartışmada, Jukovskiy'e Melankoli nedir? diye sorulduğunda şöyle cevap verir: "Geri dönüşü olmayan bir kayıptan kaynaklanan ya zaten bitmiş ya da beklenen veya kaçınılmaz olan üzücü bir ruh halidir. Melankolinin nedenleri, bizi çevreleyen ve bize dışarıdan etki eden her türlü şeyden kaynaklanan dış etkenlerdir. Diğerleri ise kederdir. Hüznünlü ya da keder, ruhun bir iç hastalığı tarafından eziyet edilen, ruhtan gelen bir haldir ve kederin nedenleri dışsal olsa da ruhu etkiledikten sonra, ruhun kendisine gelmesi kolay olmaz. Keder, hayatın kendisi kadar doğaldır". Jukovskiy'e göre, melankoli "tembel mutluluk", "yavaş

*yavaş tüketen ve sonunda ruhu yok eden üzücü bir ihtişamdır*”. Keder ise, tam aksine, “onu fetheden, ruh için eğitici ve hayat kurtarıcı, ona yenilen ruh için ise yıkıcı ve öldürücü olabilen bir eylemdir” (1902: 152-153). Bogdanova’ya göre (2017: 118) Jukovskiy’nin eserde geçen sözlerini düşünüp kendinizi bu sözlerin etik ve felsefi nüanslarına kaptırırsanız, “Lyudmila ↔ Tanrı” çatışmasının melankolik (dışsal) olduğu, “Lyudmila ↔ anne” çatışmasının ise daha kesin olarak ortaya çıktığını görebilirsiniz. “Lyudmila ↔ Lyudmila” (Lyudmila’nın manevi dünyası, ruhuna işkencesi) kederli bir (iç) çatışmadır. Jukovskiy için, kederin “diyalojik”, ikili, yıkıcı veya yapıcı olması, umutsuzluğa yol açması veya güç vermesi esastır. Ona göre keder, insanı ya yaşaması için güçlendirir ya da ölüme götürür (Bogdanova, 2017: 118). Şairin, “Lyudmila” baladına konu olarak benzeyen “Svetlana” isimli baladında ise ana kahraman ilahi takdire itaatkârdır, isyan etmez, nişanlısına canlı olarak kavuşur.

Doğa, Lyudmila sevgiliyle yabancı bir ülkeye seyahat ettiğinde üzgün bir ruh hali içindedir. Balat, okuyucunun satırlarda bile hissettiği mistisizmle kaphıdır. Yaprakların sesi, gölgelerin hareketi, vahşi doğanın görüntüsü bu seyahate eşlik eder. “Lyudmila” baladının kahramanları, diğer balatlarının kahramanları gibi çok sıra dışıdır.

Anlatıcının görüntüsü ile eserde lirik bir hava ortaya çıkar. Jukovskiy’nin balatları, Puşkin, Baratynski, Lermontov’un romantik şiirlerinin habercisi olarak yeni bir şiir türüne doğru bir adım gibidir. Jukovskiy’nin ilham veren yaratıcı çalışmalarının sonuçları olağanüstü olmuş, lirik duyguların hâkim olduğu şiir kabiliyeti çağdaşları ve kendinden sonraki yazarlar tarafından takdir görmüştür.

## Sonuç

Sonuç olarak, incelediğimiz Jukovskiy’nin balat türünde verdiği bu eserde, şairin Rus edebiyatında bu türe ne kadar hâkim olduğunu ve ahlaki, dini, felsefi, keder ve melankoli gibi fikirlerini somutlaştırarak, bu türe nasıl bir şiirsel bağımsızlık kattığını görmekteyiz. Balat, şairin fikirlerinin çarpışmasının, kişisel bir etik ve estetik beyanın derinlemesine yansımasıdır.

Eserin ana fikri doğayla ilişkili dinsel motiflerdir. Lyudmila’nın annesinin şu sözleri durumu özetler: “*Cennet alçakgönüllüler için bir ödüldür, cehennem ise asi kalpler içindir.*” Bu sözler baladın ana fikridir. Lyudmila, inancından vazgeçtiği için cezalandırılır. Cezası ise, sonsuz mutluluk yerine, cehennem onun olur. Genç kız, Tanrı’ya isyan eder ve bu nedenle ölür. Eserin ana teması, kadedir, kaderin kaçınılmazlığıdır. Lyudmila örneğini kullanarak şair, bir kişinin kendisi için hazırlanan kadere karşı herhangi bir direnişinin yararsız ve anlamsız olduğunu göstermiştir.

Şair, kader karşısında insanın acizliğini gösterir. Lyudmila’yı öldüren ölü adam, cennetteki intikamı simgeler. Kız, kaderine razı olmadığı, Tanrı’ya isyan etme cesaretinde bulunduğu için cezalandırılır.

## Kaynakça

- Bogdanova, O. V. (2017). Konflikt melanholiceskij i skorbnij ballada V. A. Jukovskogo “Lyudmila”. *Visnik universitetu imeni Alfreda Nobelya. Seriya “Filologični nauki”* No:2 (14).
- Gnediç, N. İ. (1816). O volnom perevode Byurgerovoy balladı: Lenora. *Sın oteçestva*, (XXVII), 2.
- Head, D. ve Ousby, I. (2006). *The Cambridge guide to literature in English*. Cambridge University Press.
- Jukovskiy, V. A. (1936). *Balladı. İzdatelstvo detskoy literaturı*. Moskva-Leningrad.
- Jukovskiy, V. A. (1902). “*O melankholii v jizni i v poezii/ V.A. Jukovskij*” // *Polnoye Sobranie soçineniy: v 12t. – CPB.: İzd-vo A.F. Marksa. T.7 – S.152-154.*

- Jukovskiy, V.A. (1959). *Sobranie soçineniy: V.A. Jukovskiy*. – M.L. : Goslitizdat – T.2. Balladı. Poemi i Povesti.
- Karataş, T. (2018). *Ansiklopedik Edebiyat Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Lebedeva, O. B. (1988). Janrovaya sistema perevodov V.A. Jukovskogo iz Shillera. *In problemu metoda i janra*. (14), 71-82.
- Levit, S. Y. (2018). Poetika Jukovskogo. *Vestnik kulturologii*, (1 (84)), 141-170.
- Matlin, M.G. ve Çerednikova, M.P. (2004). *Folklor. Bolşaya rossiyskaya entsiklopediya. Tom "Rossiya"*. Moskova. 699-703. <https://bigenc.ru/text/5061324> Erişim tarihi: 14.08.2022.
- Poplavskaya, İ. M. (2009). Dialog Poezii i prozi v sbornike V.A. Jukovskogo "Balladı i Povesti" (Statya Pervaya). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta filologiya*, no2(6).
- Uca, A. ve Soysal F. (2020). Bir Yerlileştirme Örneği: Friedrich von Schiller'e Ait "Die Bürgschaft" Adlı Baladın Ali Bey Hüseyinzade (Turan) Tarafından Türkçeye Çevirisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 784-815.

## 77. Feminist edebiyat eleştirisi bağlamında Lev Tolstoy'un *Kreutzer Sonat* adlı uzun öyküsü üzerine bir inceleme

*“Korkunç, tek kelimeyle korkunç... Düşmüş bulunduğumuz hata ve rezillikler cehenneminde, gerçek kadın hakları sorunu ile yüz yüze yaşıyor olmak.”*

Lev Tolstoy, *Kreutzer Sonat*

**Emine KARABACAK<sup>1</sup>**

**APA:** Karabacak, E. (2023). Feminist edebiyat eleştirisi bağlamında Lev Tolstoy'un *Kreutzer Sonat* adlı uzun öyküsü üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 1296-1305. DOI: 10.29000/rumelide.1317429.

### Öz

XIX. yüzyıl hem dünyada hem Rusya'da kadın hareketlerinin hız kazandığı bir dönemdir. Kadınların özel hayatlarında ve sosyal yaşamda erkeklerle eşit olmak üzere verdikleri mücadelelere göndermeler Batı edebiyatında olduğu gibi Rus edebiyatındaki metinlerde de karşımıza çıkar. Bu metinleri incelemek üzere ortaya çıkan feminist eleştiri kuramı, “okur olarak kadına yönelik” ve “yazar olarak kadına yönelik” olmak üzere iki farklı şekilde edebi metinlere uygulanır. Lev Tolstoy'un 1890 yılında yayımlanan, adına Ludwing van Beethoven'ın 9. Sonat adlı eserinin ilham verdiği, kıskanç bir erkeğin karısını öldürmeye giden yolunda yaşadıklarını kadınlara verilen haklara bağlayarak aktardığı *Kreutzer Sonat* adlı öyküsü, gerek Rusya'da gerek yurtdışında büyük tepkilere neden olur. Ülkesinde yazıldığı dönemde sansür uygulanan, Avrupa'da ise kadın hareketlerinin kendisine savaş açtığı söz konusu eser “okur olarak kadına yönelik feminist eleştiri” yöntemi kapsamında incelemeye değer bir eserdir. Kurgusal olarak iki bölüme ayrabileceğimiz *Kreutzer Sonat*'ın ilk bölümünde bir tren kompartımanında birbirlerini hiç tanımayan, farklı sosyal statülerde ve cinsiyetlerde birkaç kişinin, kadın-erkek eşitliği, eğitim, aşk, evlilik kadına, vb. konular üzerine gerçekleştirdikleri hararetli bir sohbete tanık oluruz. İkinci bölümünde ise bir kıskançlık krizi sonucu karısını öldüren Pozdnışev adlı adamın aşk evliliğinden kadın cinayetine giden serüvenini kendi ağzından dinleriz. Çalışmada bu insanlar arasında gerçekleşen diyaloglardan yola çıkarak feminist gruplar tarafından tartışılan cinsiyetler arası eşitlik, kadınlara eğitim hakkı, kadın bedeni hâkimiyeti, evlilik, namus cinayeti sorunları Lev Tolstoy'un ataerkil bakış açısıyla yansıtılmaya çalışılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Feminizm, feminist edebiyat eleştirisi, XIX. yüzyıl kadın hareketleri, Lev Tolstoy, *Kreutzer Sonat*

## An analysis of Lev Tolstoy's Story *Kreutzer Sonata* in the context of feminist criticism theory

### Abstract

The 19th century is a period in which women's movements gained momentum both in the world and in Russia. References to women's struggles to be equal with men in their private and social lives appear in Russian literature as well as in Western literature. The theory of feminist criticism, which emerged to examine these texts, is applied to literary texts in two different ways: "for women as

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rus Dili ve Edebiyatı ABD (Ankara, Türkiye), karabacakaemine@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7002-0806 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 09.05.2022-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1317429]

readers" and "for women as writers". Lev Tolstoy's long story *Kreutzer Sonata*, published in 1890, inspired by Ludwig van Beethoven's 9th Sonata, in which he relates the experiences of a jealous man on his way to murdering his wife, by connecting them to the rights given to women, causes great reactions both in Russia and abroad. The work in question, which was censored in country at the time it was written, and against which women's movements waged war in Europe, is a work worth examining within the scope of "feminist criticism of women as readers". In the first part of *Kreutzer Sonata*, which can be divided into two parts fictionally, in a train compartment, a few people from different social statuses and genders, who do not know each other, talk about gender equality, education, love, marriage, etc. We witness their conversation on these subjects. In the second part, we listen to the adventure of a man named Pozdnishchev, who killed his wife as a result of a jealousy crisis, from love marriage to femicide, from his own mouth. In the study, based on the dialogues between these people, gender equality, women's right to education, female body dominance, marriage, honor killing issues discussed by feminist groups were tried to be reflected from Lev Tolstoy's patriarchal point of view.

**Keywords:** Feminism, feminist literary criticism, 19th century women's movements, Lev Tolstoy, *Kreutzer Sonata*

Latince “kadınlar” anlamına gelen “femina”dan türetilen “feminizm” kelimesi Türk Dil Kurumu Sözlüğü’nde “Toplumda kadının haklarını çoğaltma, erkekinkiler düzeyine çıkarma, eşitlik sağlama amacını güden düşünce akımı, kadın hareketi” (TDK, 2011, s. 1058) olarak açıklanır. Amerikalı akademisyen ve kadın hakları savunucusu Bell Hooks (1952-2021), feminizmin “cinsiyetçiliği, cinsiyetçi sömürüyü ve baskıyı sona erdirmeye çalışan bir hareket” (Hooks, 2012, s. 9) olduğunu belirtir. Konu üzerine çalışan araştırmacılar, farklı tanımlamalarda da benzer şekilde karşımıza çıkan, feminizm terimini ilk kez Fransız oyun yazarı Alexandre Dumas’ın<sup>2</sup> (1824-1895) 1872 yılında yazdığı *L’Homme-femme* adlı risalede kadın hakları hareketini betimlemek üzere kullandığı görüşünde hemfikirdir (Öztürk, 2011, s. 36).

“Cinsiyet ile edebi biçem arasındaki etkileşimin sistematik bir açıklamasını yaparak, iktidar ve cinsel ayrımlarla ilgili genel sorunları içeren dil konusundaki meselelerden açıkça ve özgürce söz eden” (Humm, 2002, s. 22) bir eleştiri kuramı olarak karşımıza çıkan feminist eleştiri kuramı 1960’lı ve 70’li yıllarda ivme kazanan kadın hareketleriyle beraber gelişme gösterir. Ataerkil edebiyat tarihi metinlerini erkek bakış açısından sıyrarak kadının konumunu ortaya koymayı hedefleyen feminist edebiyat eleştirisi, tarihî dönemlerden bu yana edebiyat dünyasında nesne ve/ya özne olarak yer alan kadının edebiyat serüvenine dikkat çekmeyi amaçlar. (Humm, 2002, s. 27). Feminist edebiyat eleştirisi “okur olarak kadına yönelik” ve “yazar olarak kadına yönelik” olmak üzere iki farklı şekilde gerçekleştirilebilir. Okur olarak kadına yönelik feminist eleştiri, okurun kadın olması durumunda metnin farklı algılanacağı görüşünden yola çıkarken, yazar olarak kadına yönelik eleştiri ise iki yöntemle gerçekleştirilir. Bunlardan birincisi, edebiyat tarihindeki kadın yazarları incelemek, ikincisi ise yeni bir kadın söyleminin imkânlarını incelemektir (Moran, 2021, s. 249-262).

Okur olarak kadına yönelik feminist eleştiri kuramı bağlamında ele aldığımız Lev Tolstoy’un *Kreutzer Sonat* (Крейцерова соната) adlı uzun öyküsü hakkında yazarın eşi Sofya Tolstaya günlüğüne şu sözleri yazar: “*Hemen canımı acıttığı için tüm kalbimde hissettim ki bu öykü bana yazılmıştı, beni bütün dünyanın gözünde küçük düşürdü ve aramızda kalan son sevgiyi de bitirdi*” (Tolstaya, 1978, s. 15). Günlüğüne bu satırları yazdıktan bir süre sonra Sofya Tolstaya bu kitaba cevaben *Kimin Suçu* (Чья

<sup>2</sup> Ünlü Fransız yazarın aynı adı taşıyan gayrimeşru oğlu. (y.n.)

вина) adlı bir öykü kaleme alacaktır. Tolstaya'nın söz konusu eseri sadece Lev Tolstoy'un eserine bir yanıt değil, aynı zamanda ciddi bir çatışmaya dönüşen aile problemlerinin yeniden sorgulanmasıdır. *Kreutzer Sonata*'ta anlatı önce anlatıcı, sonra da öykünün ana ve neredeyse tek sesi haline gelen kahraman Pozdnışev'in ağzından aktarılırken kadın kahramanının sesi hiç duyulmadığı gibi ne düşündüğü de bilinmez. Bu bağlamda öykü, karı-koca arasındaki ilişki sorununa tek bir bakış açısını, yani erkek görüşünü yansıtır. Tolstaya konuyu nesnel bir şekilde ele almak amacıyla olayları yazar-anlatıcının bakış açısından aktarsa da onun yanıtı da monolog olmaktan öteye gidemez. *Kimin Suçu*'nun kadın ve erkek kahramanının söz hakları eşit gibi gözükse de ana değerlendirme yargıç rolünü üstlenen yazar-anlatıcı tarafından gerçekleştirilir. Tarafli yargıcın ise erkek kahramanı suçlayıp kadın kahramanı haklı çıkarması söz konusu öyküyü de tek boyutlu kılar. *Kreutzer Sonata*'a tartışmacı bir yanıt niteliği taşıyan *Kimin Suçu* her şeyden önce Tolstoy'un öyküsündeki kadına olumsuz bakış açısındaki önyargısını ortaya koyma girişimidir. Sofya Tolstaya'nın eserinde, Lev Tolstoy ile olan ilişkisine sürekli olarak atıfta bulunması eserin sanatsal değerini düşürse de kadın kahramanına söz hakkı vermesi, onu *Kreutzer Sonata*'takinin aksine öykünün nesnesi değil, öznesi haline getirmesi açısından önem taşır (Baykova, 2007, s.56-57). *Kreutzer Sonata*'ın yazara en yakın kadın okuyucu olan eşinde uyandırdığı duyguya benzer bir duyguyu kadın okuyucu olarak bizde de uyandırması çalışmamızın çıkış noktasını oluşturur.

Yazarların, edebiyat dışındaki farklı sanat dallarına yönelip eserlerinde bu sanat dallarının yansımalarına yer vermesi sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Lev Tolstoy'un hayatı boyunca müziğe duyduğu derin ilginin yansımasının bir göstergesi de *Kreutzer Sonata*'ın adını Fransız kemancı Rodolphe Kreutzer'e ithafen Ludwig van Beethoven'ın 1802 yılında keman ve piyano yazdığı 9. Sonat'tan almasıdır (Petrova, 2009). Bir akşam kemancı Lyasotta ve Sofya Tolstaya'nın, Beethoven'ın söz konusu eserini icra etmeleri Lev Tolstoy üzerinde büyük bir etki bırakarak öyküyü yazması için itici güç olur. Tolstoy, dinleyiciler arasında bulunan ünlü ressam İlya Repin (1844-1930) ve aktör Vasili Andreyev-Burlak'ı (1843-1888) da sonatın uyandırdığı duyguları sanatları aracılığıyla ifade etmeye davet eder. Sofya Tolstaya bu olay hakkında günlüğüne şu sözleri yazar: "*Lev Nikolayeviç'in, Andreyev-Burlak'ın oynaması üzere bir anlatı yazılması ve oyun esnasında birinin Kreutzer Sonata'ı çalması gerektiğini, Repin'in ise içeriği öyküye uygun bir resim çizmesini söylediğini hatırlıyorum. Lev Nikolayeviç: 'Üç sanatın bu şekilde bir araya gelmesinden yaranan izlenim müthiş olurdu,' dedi*" (Petrova, 2009).

*Kreutzer Sonata* 1890 yılında yayımlanır yayımlanmaz çarlık yetkilileri tarafından sansüre uğrar. İngiliz yazar Dorris Lessing (1919-2013), dünyada yeni kadın modelinin ortaya çıkmaya başladığı günlerde yazılan *Kreutzer Sonata* üzerine şu bilgileri verir: "*Amerika'da posta idaresi Kreutzer Sonata'ı tefrika eden gazetelerin dağıtımını yasakladı. Theodore Roosevelt, Tolstoy'un cinsi ve ahlaki bir sapık olduğunu söyledi. Yeni yeni ortaya çıkan kadın hareketleri öfke doluydu*" (Lessing, 2003, s. 10). Üzerine çektiği kadın öfkesi, Yasnaya Polyana'nın<sup>3</sup> sınırlarını aşan öyküyü kurgusal açıdan iki bölüme ayırmak mümkündür. İlk bölümünde bir tren kompartımanında birbirlerini hiç tanımayan, farklı sosyal statülerde ve cinsiyetlerde birkaç insan, "eşitliğe, eğitime, aşka, kadına, erkeğe vb." konulara dair hararetle bir sohbet gerçekleştirirler. Bu durum, Rusya'da XIX. yüzyılın ikinci yarısında toplumsal cinsiyet bağlamında kadınların toplumdaki rolü ve konumu sorununun tartışılmaya başlandığı (Şahin, 2021, s. 86) gerçeğinin *Kreutzer Sonata*'a yansıması olarak yorumlanabilir. İkinci bölümde ise anlatıcıyla baş başa kalan Pozdnışev karısını öldürmeyle sonuçlanan evliliğini ataerkil bir dille okuyucuya aktarır.

<sup>3</sup> Lev Tolstoy'un doğduğu ve hayatını geçirdiği ev. (y.n.).

Kadın hareketlerinin çıkış noktasını cinsiyetler arası eşitlik talebi oluşturur. Bu görüş bağlamında feminist grupların tepki gösterdiği olguların başında İncil'deki yaratılış hikâyesi gelir. İnsan yani homo kavramının, insanın yapıldığı şey olan humustan geldiği kadının ise humus yerine Âdem'in kaburgasından yaratılması nedeniyle insan kabul edilemeyeceği görüşü savunulur (Bektay, 1998, s. 82-83). *Kreutzer Sonat*'ta ataerkil ve gelenekçi kesimin sembolü olan yaşlı tüccar, kadın ve erkeğin eşit olamayacağı görüşünü kanıtlamak için bu örneğe başvurur: “*Nasıl ki kadın, Havva anamız erkeğin kaburga kemiğinden yaratılmıştır, sonuna kadar da öyle kalacaktır*” (Tolstoy, 2005, s. 31-32). Akademisyen Ayla Kaşoğlu, geleneksel-ataerkil kavramının teorik ve ahlaki temellerinin, kadının kocasından sonra yaratıldığı bir bakıma kocası için yaratıldığı dinsel öğretilere dayandığını belirtir (Kaşoğlu, 2020, s. iii). Bu öğretilerle büyümüş yaşlı tüccar için kadın erkeğin arkasında bir gölge olarak kalmalıdır, aksi durum aile için yıkıcı olacaktır: “*(...) Başlangıçta kadını hizaya soksaydı, en ufak bir yanlışında sopayı bassaydı, bunlar gelir miydi başına? Kadını ilk günden sıkıya alacaksın. Tarlada atına, evde kadınına güvenmen gerekir.*” (Tolstoy, 2005, s. 33).

Cinsiyetler arası eşitlik tartışmaları XVII. yüzyılda İngiliz feministlerin hareketleriyle yoğunluk kazanır. İngiliz İç Savaş'ının getirdiği değişimi fırsat bilen feministler kadınları aşağı olarak tanımlayan algıya ve erkeklerin eşleri üzerinde hak sahibi olmasına karşı çıkmaya başlarlar. Fransız Devrimi, kadın-erkek eşitliği tartışmalarının zirvesini oluşturur. 26 Ağustos 1789 tarihinde Ulusal Meclis'in Paris'te yasalaştırdığı *İnsan ve Vatandaşlık Hakları Beyannamesi*'ne cevap olarak Olympe des Gouges *Kadın ve Kadın Vatandaş Haklarının Beyannamesi*'ni kaleme alıp insan hakları çerçevesinde kadınların da eşit olmasını talep eder (Notz, 2011, s. 33-37). 1792 yılında yayımlanan İngiliz yazar ve kadın hakları savunucusu Mary Wollstonecraft'ın (1759-1797) yazdığı *Kadın Haklarının Gerekçelenirilmesi* (A Vindication of the Rights of Woman) adlı kitap kadın hareketinin ilk önemli yapıtı sayılarak ana metni oluşturur. Mary Wollstonecraft, çalışmasında XVIII. yüzyılda gündeme gelen insan hakları davalarından yola çıkarak kadınlar için eşit haklar talep eder (Irzık&Parla, 2004, s. 21).

Rusya'da kadın-erkek eşitliği tartışmaları ve feminist hareketlerin Avrupa'dakilere kıyasla daha yumuşak bir şekilde karşımıza çıkmasının sebebinin X. yüzyıldan itibaren kadınlara verilen haklardan ileri geldiği görüşü savunulabilir. Knyaz Oleg'in (?-912) Bizanslılarla yaptığı antlaşmaya göre; evlilik sırasında edinilen mallar eşler için ortak sayılır ve koca ölürse ya da hapse düşerse kadın kendi hakkını alabilir. Knyaz Yaroslav Mudryy (?-1054) oluşturduğu kanunlarında kadına çeyizini istediği gibi kullanma hakkı verir ve çeyizi erkek ancak karısının izniyle kullanabilir. Bu yasa sadece soylu kadınlar için değil tüm sınıflar için geçerlidir. Bu kanunlarda ayrıca kadın mirasını kime bırakacağı konusunda söz sahibidir (Polişuk, 2013). Söz konusu dönemde erkek, ailesi ve eşinin ailesi ile ilgilenmediğinde, onları korumadığında, üzerine düşen sorumluluklarını yerine getirmediğinde ve ev düzeni ile ilgili tüm yetkiyi eşine bırakmadığında kadına boşanma hakkı verilir. “*Kanun önünde kadının bu haklara sahip olması, onun toplum nezdinde sayıldığı, birey olarak kabul edildiğinin, görüşlerinin dikkate alındığının, kendi ayakları üzerinde durup çocuklarının bakımını üstlenebildiğinin ve de erkekler karşısında güçsüz olmadığının bir göstergesidir*” (Kartal, 2021, s. 30). XVI. yüzyılda kaleme alınan toplumsal, dinsel, aile ve günlük yaşam hakkında öğretiler içeren Domostroy'a göre karısına saygı duymayan erkek çevresi tarafından hor görülür. Ev işleri kadının ve erkeğin yapacağı işler olarak ayrılır (Polişuk, 2013).

XVIII. yüzyıla gelindiğinde ise Petro döneminde gerçekleştirilen reformlar kadın yaşamını da etkiler. Söz konusu döneme kadar ev içinde eşitlik sunulan kadınlar toplum hayatında da erkeklerle eşit konuma getirilmeye çalışılır. Petro reformları, kadınların kişisel mülkiyet haklarının genişletilmesine imkân tanır ve evlilik-aile ilişkilerinde dünyevi bir mevzuatın oluşumunun temeli atılır. Petro'nun

kararnameleri erkeğin ailedeki gücünü ve egemenliğini sınırlar. Karısını satma ya da ağır bir şekilde sakatlama, damgalama gibi barbarlıklar yasaklanır. Boşanma prosedürü oldukça zor olmasına rağmen resmî ve yasal olarak kadınlar evlilik yolunda ya da evliliğin sona ermesiyle daha fazla hak ve özgürlük elde ederler (Kaşoğlu, 2021, s. 6-7). Petro'nun reformlarından sonra Rusya'da toplum hayatında erkeklerle eşit olan II. Katerina, yazar ve pedagog Yekaterina Daşkova (1743-1810), Yelizaveta Vorontsova (1739-1792), Natalya Narişkina (1758-1825) gibi soylu kadınlar ortaya çıkar (Pogudina, 2022).

Rusya'da ve Avrupa'da kadınlara verilmeye başlanan haklara rağmen cinsiyetler arası eşitliğin ataerkil düzenin egemen olduğu kesimlerde kabul edilmediği, kadın ve erkeğin asla eşit görülmediği konusuna öykünün ilk bölümünde değinilir. Etrafındaki erkeklerin eşitlik üzerine yaptığı konuşmalardan duyduğu rahatsızlığını kadın şu sözlerle dile getirir: *"Evet ama siz erkekler böyle düşünüyorsunuz. (...) Kadını tıkmışsınız tavan arasına, size her şey serbest... İstedığınız gibi at oynatıyorsunuz."* (Tolstoy, 2005, s. 32). Bu sitemine karşılık aldığı *"kadın başkadır, erkek başka"* yanıtı da kadın hakları konusunda tüm dünyada verilen büyük savaşa karşın ataerkil düşünce yapısının ilerleme göstermediğinin açık bir örneğidir. Kadına verilen sözde eşitlik hakkına rağmen kadının ataerkil toplumda sadece cinsel obje olarak görülmeye devam ettiği gerçeği ise Pozdnışev'in şu sözlerinde okuyucunun karşına çıkar: *"Şimdi de kadına saygı duyduklarını söylüyorlar. Bazıları kalkıp yer veriyorlar ona, bazıları yere düşürdüğü mendilini alıp uzatıyorlar ona, bazıları onun her işte çalışmak, yönetime katılmak, vs. vs. haklarının olduğunu savunuyorlar. Bütün bunları yapıyorlar ama ona bakışları hep aynı: Bir zevk aracıdır kadın. Bedeni bir zevk ürünüdür. Kadın da biliyordur bunu. Kölelikten başka bir şey değildir bu. Öyle ya, kölelik, çoğunluğa zorla yaptırılanlardan azınlığın yararlanması olduğuna göre ..."* (Tolstoy, 2005, s. 82).

Yukarıdaki alıntıdan açıkça görüldüğü üzere Pozdnışev'in kadınlara yönelik tüm saldırılarına ve bu saldırıların bedensel odaklı olmalarına rağmen, kadınların davranışlarına toplumsal bir perspektiften bakılır. Hiçbir kadının aslında böyle doğmadığı, toplumsal söylemin baskıcı mekanizmaları sayesinde bu hale geldiği anlatılmaya çalışılır. Bu mekanizmalar, bazı bireylere düşünmeyen, tehlikeli ve isyankâr köleler rolünü, diğerlerine ise yöneten, köle sahipleri olarak güçlerini kaybetmekten sürekli korkan eşit derecede karmaşık bir rolü üstlenmeye zorlayan, başlangıçta aşkın olan metafiziksel şiddet hiyerarşisi ilkesini somut ve görünür bir gerçekliğe dönüştürür (Nagina & Fomina, 2017, s. 182).

*"Dönemin eğitilmiş ve aydın görüşlü Rus kadınları özellikle o yıllarda hızla yayılan nihilizmin tüm inanç, gelenek, görenek ve aile paradigmasını yok sayan tutumunun büyük orandaki etkisiyle mevcut düzeni baştan yaratmak için âdeta başkaldırırlar. Nihilizmi baz alan Rus kadınları toplum, adalet, eğitim, bilim ve sanat hayatlarındaki pasif konumlarından sıyrılmaya isteklerinin bir göstergesi olarak sigara içer, saçlarını kısa kestirir ve erkek tarzında gösterişsiz kıyafetler giyerler"* (İlca, 2021, s. 105). Tren kompartımanında yer alan kadının bahsettiğimiz eğitilmiş ve aydın kadınlarının bir örneği olduğunu ve anlatıcının bu kadınlara karşı olumsuz tutumunu şu alıntıda açıkça görebiliriz: *"Yüzünü ekşiterek durmadan sigara içen yarım erkek paltolu, şapkalı, hiç de güzel olmayan yaşlıca bir kadın"* (Tolstoy, 2005, s. 27). Bu kadınların amacı, erkeklerle eşit düzeyde eğitim haklarından faydalanarak topluma yararlı bireyler olmaktır. Sadece erkeğin cinsel partneri vasfıyla tanımlanan, güçsüz ve iradesiz gibi küçümseyici niteliklerle ikinci plana itilen kadın kimliğinden kurtularak ve kalıp yargıları yıkarak cinsiyetten bağımsız bir insan olarak algılanmayı arzularlar (İlca, 2021, s. 105). Eser boyunca da kadın bu hakları savunur.



Cinsiyetler arası eşitliğinin bir diğer uzantısı olarak dünyanın birçok yerinde kadınlar yükseköğrenim hakkı talep etmeye başlarlar. Kadınlar eşit şekilde eğitim hakkı elde ederek erkekler gibi siyasi ve toplumsal konularda eşit kazanımlara sahip olmayı hedeflerler. Tüm bu çabaların sonucunda sadece belli başlı ülkelerde yalnızca soylu kadınlar eğitim hakkı elde ederler. Fransız devrimiyle beraber bütün okullar ve üniversitelerde her iki cinsiyet için de eğitimin eşit olması görüşü yayılmaya başlar. 1866 yılında Alman yazar Louise Otto (1819-1895) tarafından yayınlanan *Kadınların Kazanç Hakkı* isimli yazıda kız çocuklarının eğitiminin desteklenmesi, üniversitelerde eğitim hakkı gibi bütün toplumsal alanlarda katılımı savunulur (Notz, 2011, s. 38-41).

Rusya'da kadın eğitimi üzerine hareketler XIX. yüzyılda yoğunluk kazanmaya başlar. 1859 yılında Petersburg'da Şpilovskaya tarafından ilk kadın okulu kurulur. Tek bir daireden oluşan bu okulun kapısı Rusya'da kadın özgürlüğüne açılır. Petersburg'ta açılan bu okulun bir örnek teşkil etmesi üzerine Perm ve Harkov'da da benzer okullar açılır. 1862'de Kazan ve Odesa'da açılan okulları diğer illerde açılan okullar takip eder. Tüm bu gelişmelere rağmen kadınların yükseköğrenim görmesi yasaktır. Kadınlar üniversitelere gizli giriş yaparlar ve okuma toplulukları oluştururlar. Buralarda tıp, doğa bilimleri alanlarında kendilerini geliştirirler. 1867 yılında Mariya Trubnikova (1835-1897), Nadejda Stasova (1822-1895) ve Yevgeniya Konradi (1838-1898) adlı üç kadın, Petersburg Üniversitesi rektörüne eğitime katılmaları için izin vermesini talep eden bir dilekçe yazarlar. Rektörden gelen olumsuz yanıt üzerine üç yıl boyunca dilekçe vermeye devam etseler de olumlu bir sonuç alamazlar. Kadınlar yükseköğrenim alabilmek için Almanya ve İsviçre'ye gitmek zorunda kalırlar (Pogudina, 2022). Ülkeyi terk edebilme hakkı, evli olmayanlar babalarının, olanlar ise eşlerinin iznine bağlıdır. Bu sebeple, yurtdışında eğitim görmek için izin alamayan ilk Rus kadın matematikçi Sofia Vasilyevna Kovalevskaya (1850-1891), Vladimir Kovalevski (1842-1883) ile sahte bir evlilik yapmak mecburiyetinde kalır (Kaşoğlu, 2021, s. 8).

Avrupa'da ve Rusya'da kadınlar tarafından verilen bu mücadeleye rağmen kadınların ataerkil toplumun yüklediği roller ve öne sürdüğü engeller yüzünden iyi eğitim alması pek mümkün olmaz. Kadınların eğitim istekleri de eserde ataerkil bir dille keskin bir şekilde eleştirilir. Yaşlı tüccar, Rusya'da boşanmaların artmasının sebebi olarak eğitimi ve özellikle kadının eğitim alabilme hakkını gerekçe göstererek şöyle der: *"Evet, efendi, (...) eskiden de vardı böyle şeyler, ama çok daha azdı. Bugün ister istemez olacak böyle şeyler. Çok okumuş yazmış olduk çünkü."* (Tolstoy, 2005, s. 30). Buna karşılık kadının, gülümsemeye çalışarak verdiği ve aynı zamanda bir soru da içeren yanıtı oldukça manidardır: *"Okumuş yazmışlığın ne kötü yanı varmış ki? Eskiden olduğu gibi, gelinle damadın birbirini görmeden evlenmeleri daha mı iyiydi yani?"* (Tolstoy, 2005, s. 30). Kadının sorusunu mantıklı bulan avukat ise yaşlı tüccara: *"Evlilikte anlaşamamazlıkla okumuş yazmışlığın ne ilgisi olduğunu bilmek isterdim,"* (Tolstoy, 2005, s. 30) diyerek sözlerine açıklık getirmesini ister. Bunun üzerine yaşlı tüccar, boşanmaların kaynağının eğitim olduğunu evlilikteki tüm uyuşmazlıkların eğitimden ileri geldiğini söyleyerek eğitimin, her şeyden önce, kadında korkuyu ortadan kaldırdığını belirtir (Tolstoy, 2005, s. 30).

Eserin ilerleyen bölümlerinde Pozdnışev, kadını kadın yapan özelliklerin eğitimle köreldiği görüşünü şu sözlerle vurgular:

*"Kadının üniversite öğrenimi yapmasına, devlet dairelerinde çalışmasına izin veriyorlar ama öte yandan bir zevk aracı olarak görmeyi de sürdürüyorlar onu. Kadına, bizde olduğu gibi, kendini böyle görmesini öğretirseniz, her zaman aşağılanmış kalacaktır. Ya aşağılık doktorların da yardımıyla doğurganlığımı yok edecek, yani kendini hayvan düzeyine bile değil, bir eşya düzeyine indirerek tam bir orospu olacak ya da genelde her birinin olduğu gibi, ruhsal gelişme olanağı bulamayan isterik, mutsuz bir ruh hastası olacaktır"* (Tolstoy, 2005, s. 83).

Kadınların sadece çocuk doğurmak ve ev işi yapmak gibi meziyetleri olduğunu düşünen cinsiyetçi algıya karşı bazı feminist gruplar savaş açar; kadının doğurganlığının kendi tekelinde olduğunu düşünen erkekleri bundan vazgeçirmek amacıyla kadınları doğum kontrol yöntemleri konusunda bilgilendirmeye başlarlar (Arat, 2010, s. 34). XIX. yüzyılda Hamburglu bir kadın aktivist olan Alma Wartenberg (1871-1928) kadınların doğum kontrolü ve cinsel aydınlanma üzerine sunumlar yapmaya başlar. Pek çok kez hapis cezası almakla tehdit edilmesine rağmen Wartenberg, yalnızca kadınların, bedenleri üzerinde söz hakkına sahip olduğunu ve ne kadar doğum yapacağına da yalnızca kendisinin karar verebileceği fikrini yaymaya devam eder (Notz, 2011, s. 43-48).

XIX. yüzyıl Rusya'sında da bekâr erkekler ve bekâr anneler giderek artmaya başlar. 1827 yılındaki nüfus sayımına göre yetişkinler arasında bekârların oranı evli olanlara oranla daha fazladır. Evlilik dışı çocukların sayıları artmaya başlar. Petersburg'da 1867 yılında doğan 19342 çocuğun 4305'i, 1889 yılında doğan 28640 çocuğun 7907'i evlilik dışı olarak kayıtlara geçer. Yine aynı dönemde Harkov ve Petersburg başta olmak üzere ülkede kürtaj yayılmaya başlar (Pogudina, 2022). Tüm bu feminist hareketlere rağmen yine de birçok toplumda olduğu gibi Rus aile yapısında da kadının bir çocuğunun olması neredeyse ilahi sayılır. Tanrı'nın kadına bir çocuk bahşederek onu anne kılması kadın için kurtuluş anlamına gelir. Anne olduğunda kadın artık sıradan bir kadın olmaktan sıyrılıp kutsal bir özneye dönüşür (İlca, 2020, s. 172-173). Bu bakış açısıyla büyümüş Pozdnişev'in kadın hareketlerine karşı duruşunu şu sözlerinde açıkça görebiliriz:

*“Doğrusunu isterseniz, kamında bir bebek taşırken ya da doğmuş çocuğunu emzirirken kadının içinde ne yüce şeylerin olup bittiğini düşünmek gerekir. Bir gün bizim yerimizi alacak bir canlı büyümektedir orada. Bu kutsal oluşum bozulmaktadır... Neyle? Bunu düşünmek bile korkunç! Özgürlükten. Kadın haklarından söz ediyorlar. Bu, yamyamların ellerindeki esirleri yemek amacıyla beslerken, onların özgürlükleri için, hakları için çalıştıklarını söylemelerine benziyor.”* (Tolstoy, 2005, s. 79).

Yukarıdaki alıntıdan yola çıkarak, gelenekselden uzaklaşma eğiliminin, kadının kendi bedeni üzerinde söz hakkı olması gibi dönem şartlarının hatta günümüz için bile bazı toplumların nazarında sıra dışı sayılabilen yıkıcı değişimlere rağmen ataerkil düşünce yapısının, kadının doğurganlığını kadının doğal bir rolü olarak algılayıp erkeğin cinsel arzularına boyun eğmeyi, bu sebeple kadının görevi olarak kabul ettiğini söyleyebiliriz.

Evliliğin aşk üzerine kurulu olup olmaması görüşü de bazı feminist gruplar tarafından tartışılan konulardan biridir. Dogmatik açıdan bakıldığında, Hıristiyanlıkta evlilik ve aşk üzerine iki yaygın inanış olduğundan bahsedilebilir. İlkine göre evlilik, aşk üzerine kurulmalı ve sonsuza kadar devam etmelidir. Hatta bu görüş o kadar benimsenir ki kocasını bırakıp baba ocağına dönen kadın eve kabul edilmez. İkincisine göre ise aşk, evlilik içinde zamanla doğar. Bu noktada toprağa atılan elma tohumu örnek gösterilir. Tohumun meyve vermesi için ilgiye ve bakıma ihtiyacı vardır. Benzer şekilde elmadan daha karmaşık bir yapıya sahip olan insan ruhunda aşkın doğması yıllar alır. Hıristiyanlık inancının yücelttiği evlilikte aşk fikrine zıt olarak ataerkil toplumlarda daha uygun olacağına inanılan görücü usulü evlilikler XIX. yüzyıl Avrupa ve Rusya'sında yaygındır. Fakat yine bu dönemde geleneksel görücü usulü evliliklerin yerine fiziksel çekimin ön planda olduğu aşk evlilikleri de yapılmaya başlanır. Alışlagelmişin dışındaki bu tip evliliklere olan nefretini Pozdnişev şu sözlerle dile getirir:

*“Eskiden böyleydi bu işler... Kız belirli bir yaşa gelince anne babalar nikâh hazırlıklarına başlardı. Her yerde böyle yapıyordu, şimdi de öyle yapıyor: Çinlilerde, Hindularada, Müslümanlarda, bizde halk arasında. Tüm insanlar, en azından insanların yüzde doksan dokuzu böyle yapıyor. Yalnızca biz yoldan çıkmışların yüzde biri, belki daha azı, bunun iyi olmadığını düşünüp yeni bir yöntem bulmuşuzdur. Peki, nedir bu yeni yöntem? Bu yeni yöntem şöyle: Kızlar oturuyor, erkekler*

*pazarda dolaşır gibi dolaşıyor, istediklerini seçiyorlar. Kızlar bekliyor, düşünüyor, ama şöyle demeye cesaret edemiyorlar: 'Canım, beni seç! Hayır, beni, beni! Onu değil, beni! Baksana ne güzel omuzlarım var benim! Her şeyim ne güzel!' Biz erkeklerse dolaşıyoruz ortalarda, tek tek bakıyoruz her birine, çok da hoşnuduz bu durumdan. (...)' (Tolstoy, 2005, s. 58-59).*

Benzer şekilde düşünüp davrandığını yukarıdaki alıntıdan da açıkça gördüğümüz Pozdnışev de karısına karşı hissettiği ve evlenmesine sebep olduğunu düşündüğü aşkı şu şekilde tanımlar: *"İşte herkes gibi ben de âşık olmuştum. (...) Gerçekte benim bu aşkı, bir yandan annemle kadın terzilerin, öte yandan, boş yaşamım sonucu aldığım aşırı yiyeceğin sonucuydu. Bir yanda kayıkla gezintiler, o ince beli saran giysiler vs. olmasaydı, karım kaba kumaştan bir entariyle evinde otursaydı, (...) âşık olmazdım, hiçbir şey de olmazdı."* (Tolstoy, 2005, s. 58).

Pozdnışev, kadına hissettiği duyguları bile hiçe sayarak, kadın gözünden aşkı, kendi düşüncelerinin, bir anlamda onun tarafından da doğrulandığını hissettirdiği şu sözlerle tarif eder:

*"Bizim anlatmımızla en yüce, en şir dolu aşkın aşk üstünlüğüne değil, fiziksel yakınlığa, ayrıca saç tarayışına, renklere, giysilere bağlı olduğunu yalnızca biz erkekler bilmiyoruz (...), kadınlar çok iyi biliyorlar... Deneyimli bir yosmaya sorun bakalım, baştan çıkarmayı aklına koyduğu bir erkeğin karşısına yalancılığı, acımasızlığı, dahası ahlaksızlığı da anlaşılmış bir durumda çıkmayı mı yeğler, yoksa kötü dikilmiş, çirkin bir giysiyle mi... Hiç kuşkunuz olmasın, birinci şıkki yeğleyecektir. (Tolstoy, 2005, s. 55).*

Düşüncelerini daha da ileriye götüren Pozdnışev, sözlerini keskinleştirerek konuşmasına şöyle devam eder: *"Biz erkekler hep yüce duygulardan söz ederiz ama aslında bizim istediğimiz bedendir. Bu nedenle her türlü iğrençliği başlıyoruz, ama giyside en küçük bir çirkinliği, zevksizliği, biçimsizliği başlılamayız."* (Tolstoy, 2005, s. 55-56).

Eserde, kadın tarafından "Domostroy zamanından kalma" diye tanımlanan yaşlı tüccar, Domostroy'un aslında kadın ve erkek eşitliğine verdiği önemi hiçe sayarak kadının ailedeki görevlerini yerine getirmediği takdirde "kocasını onu korkutabilir, cezalandırabilir hatta dövebilir" (Tetik, 2020, s. 111) maddesini "ancak sonrasında karısına sevgi ve şefkat göstermelidir" (Tetik, 2020, s. 111) şeklindeki devamını hiçe sayarak benimser. Bunu duygusal dünyası erkeğinkinden daha yoğun olan kadının evliliklerde kocasını sevmediği durumda ne yapabileceği sorusuna, yaşlı tüccarın verdiği cevapta açıkça görebiliriz: *"Kocasını sevmiyorsa mı? Kadın kocasını sevmiyorsa, zorla, döve döve sevdilir derim!"* (Tolstoy, 2005, s. 32). Kadının düşüncelerine tercüman olan, bir açıdan da doğrunun sözcülüğünü üstlenen Avukat, bu konuşmaya şu sözlerle dâhil olur: *"Hanımefendi, evliliğin önce sevgi bağlılığının bir sonucu olması gerektiğini, yani, ortada böyle bir sevgi var ise, yalnızca o durumda evliliğin, nasıl söylemeli, kutsal bir evlilik olacağını söylemek istiyorlar (...)"* (Tolstoy, 2005, s. 37).

Feminist grupların karşı çıktığı bir diğer düşünce ise namus kavramı adı altında kadının erkeğin karşısında ezilmesidir. *"Namus olgusu, kadını utanç, erkeği ise şeref değerleri çerçevesinde tanımlar. Kendi cinselliğinden duyduğu utançla kadın, erkeğin namusunu sakınmakla, erkek ise şerefi için kadının cinsel saflığını ve/veya kendi namusunu, şiddet ve zora da başvurarak denetlemekle sorumludur"* (Yıldız, 2010, s. 104). Namus olgusu etrafında toplanan yasak ve değerler kadın ve erkek arasındaki hiyerarşik ilişkinin altında yatan dinamiği oluşturur (Yıldız, 2010, s. 129-130). Kadına yönelik şiddetin ve namus cinayetlerinin sebepleri de kadınları namus olgusu çerçevesinde kontrol altında tutan ataerkil toplum düzeninden kaynaklanır. Eserde ataerkil toplum düzeninde Pozdnışev'in işlediği suç, namus davası olarak görüldüğü için ceza almaz: *"Karımı, haysiyetimin ayaklar altına alınması sonucunda geçirdiğim büyük bir öfke nöbeti esnasında öldürdüğüme karar verildi. Şerefimi"*

*kurtarmak uğruna onu öldürdüğümü söylediler. Beraat etmemin nedeni zaten buydu*" (Tolstoy, 2005, s. 103).

Pozdnışev'in cinayetini anlattığı sahne ise hançeri saplamak için seçtiği yer açısından da dikkat çekicidir. Hançeri, kadının hem cinsel olarak kullandığı hem de annelik görevi olan emzirmeyi gerçekleştirdiği yeri olan göğsüne saplar: *"Kamayı göğsüne sapladığımda içeri gireceğini biliyordum. Bunu yaparken, korkunç bir şey yaptığımı, bunun daha önce hiç yapmadığım bir şey olduğunu, bu yaptığımın korkunç bir sonucu olacağını da biliyordum."* (Tolstoy, 2005, s. 100).

Tolstoy'un kadına bakış açısı, yukarıda verdiğimiz örneklerin yanı sıra, eser içinde Pozdnışev'in karısının ismini bir kez bile zikretmemesi, ondan sürekli "o" diye bahsetmesi, tren yolcuğundaki kadın karakterinin çatık kaşlı ve çirkin olarak tanımlanması örneklerinde olduğu gibi anlatının birçok yerinde karşımıza çıkar.

## Sonuç

XIX. yüzyılda dünyada hız kazanan kadın hareketlerinin bir yansımaları edebi metinlerde de görülmeye başlanır. Edebiyatta kadın imgelerinin genellikle erkek yazarlar tarafından yaratılmasının, geçmiş zamanlardan günümüze kadar süregelen bir gerçek olduğu söylenebilir. Bunun sonucu olarak da ataerkil dil düzeninin içinde yaşamak, edebiyatın nesnesi pozisyonundaki kadınlar için sorun teşkil eder ve böylesi bir toplumda kadınları edebiyatın öznesi haline gelmeleri de güçleşir. Edebiyatın öznesi haline gelemeyen kadının edebi metinlerdeki durumu feminist eleştiri kuramı aracılığıyla incelenir.

Lev Tolstoy'un 1890 yılında kaleme aldığı *Kreutzer Sonat* adlı eseri yazıldığı dönemin popüler konularından olan kadın hakları, cinsiyetler arası eşitlik, kadına eğitim hakkı, aşk ve evlilik üzerine konuları tartışır. Bir tren kompartımanında yapılan tartışmada kadın nihilist kadınların, avukat çağdaş erkeğin, yaşlı tüccar ise eski kafalı erkeğin sembolü olarak karşımıza çıkarlar. Ataerkil bir düzende büyümüş Pozdnışev karakteri ise etrafındaki değişen dünyaya ayak uydurmaya çalışıp beceremeyen bir adamın namus cinayeti adı altındaki kadın cinayetine giden yolunu gösterir. Lev Tolstoy, söz konusu eserde bu karakterler aracılığıyla evlilik ve ilişkiler üzerine düşüncelerini aktarırken kadını öykünün nesnesi yapar ve Pozdnışeva karakteriyle dönemin bütün kadınları ataerkil bir dil içine hapsolurlar.

## Kaynakça

- Arat, N. (2010). *Feminizmin ABC'si*, İstanbul Say Yayınları.
- Baykova, Yu. (2007). "Jenskiy seryezny mir (hudojestvennoye tvorçestvo S. A. Tolstoy)", *Vestnik Başkirskogo universiteta*, 12(3).
- Berktaş, F. (1998). *Kadın Olmak/ Yaşamak/ Yazmak. Kadın İnsan Mıdır?* İstanbul: Pencere Yayınları.
- Hooks, B. (2012). *Feminizm Herkes İçindir. Tutkulu Politika*, (Çev: E. Aydın, B. Kurt, Ş. Özgün ve A. Yıldırım). İstanbul: Bgst.
- Humm, M. (2002) *Feminist Edebiyat Eleştirisi*. (Yay. Haz. Gönül Bakay). İstanbul: Say Yayınları.
- Ilıca, S. (2020). "Requiem'deki Anne İmgesinin Psikanalitik Bağlamda Çözümlemesi", *Rus Edebiyatında Kadın ve Aile*. (Ed. A. Kaşoğlu), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ilıca, S. (2021). "Sofya Kovalevskaya'nın Nihilist Bir Kadın Eserinde Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Eleştirisi", *Rus Edebiyatında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği*. (Ed. A. Kaşoğlu), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- İrzık, S.; Parla, J. (2004). *Kadınlar Dile Düşünce*, İstanbul: İletişim Yayınları.

- Kartal, Jale. (2021). "Dinin Aile İçi Roller Üzerindeki Etkisi: Domostroy Örneği", *Rus Edebiyatında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği*. (Ed. A. Kaşoğlu), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaşoğlu, A. (2020). "Önsöz", *Rus Edebiyatında Kadın ve Aile*. (Ed. A. Kaşoğlu), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaşoğlu, A. (2021). "Rusya Örneğinde Toplumsal Cinsiyetin Gelişim Evreleri", *Rus Edebiyatında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği*. (Ed. A. Kaşoğlu), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lessing, D. (2003). "Önsöz", *Kroyçer Sonat*. (Çev. K. Genç), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Moran, B. (2012). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Notz, G. (2011). *Feminizm*, (Çev. S. Çetinkaya), Ankara: Phoenix Yayınları.
- Nagina, K & Fomina, Yu. (2017). "Yazık tela v gendernom diskurse "Kreytserovoy sonatı" L. N. Tolstogo", *Vestnik Udmurtskogo Universiteta*, 27(2), 182.
- Öztürk, E. (2011). *Feminist Teori ve Tarihsel Süreçte Türk Kadını*, İstanbul: Rağbet.
- Petrova, S. (2009). *İntermedialnaya spetsifika povesti L. N. Tolstogo "Kreytserova sonata"*, Web: <https://cyberleninka.ru/article/n/intermedialnaya-spetsifika-povesti-l-n-tolstogo-kreytserova-sonata-1>. Son erişim tarihi: 16.06.2023.
- Pogudina, Y. (2022). *Kak jenzını v Rossiskoy imperii borolis za svoi svobodı*, Web: <https://vlfın.ru/a/kak-zhenshiny-v-rossijskoj-imperii-borolis-za-svoi-svobody/amp>. Son Erişim Tarihi: 25.02.2023.
- Polışuk, E. *Jenskoye dvijeniye v rossii: potrebnost vremeni ili anarhiya*. Web: <https://cyberleninka.ru/article/v/zhenskoe-dvizhenie-v-rossii-potrebnost-vremeni-ili-anarhiya> Son erişim tarihi: 23.5.2017.
- Şahin, O. (2021). "Nihilist Eleştirmen Dmitri İvanoviç Pisarev'e Göre Kadının Toplumdaki Konumu", *Rus Edebiyatında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği*. (Ed. A. Kaşoğlu), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- TDK. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.
- Tetik, K. (2020). "Kutadgu Bilig, Mârifetnâme, Vladimir Monomah'ın Öğretisi ve Domostroy Eserlerinde Kadın Algısı", *Yazınsal Feminizmler: Yöndeşimler ve Kesişimler*, Ankara Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tolstaya, S. (1978). *Dnevnikı 1862-1910*, Moskva: Hudojestvennaya literatura.
- Tolstoy, L. (2005). *Kreutzer Sonat*. (Çev. E. Altay). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yıldız, A. (2010). *Kadın Cinselliğinin Söylemsel İnşası ve Namus Cinayetleri: Şanlıurfa Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. (Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

## 78. XX. yüzyılın ikinci yarısında Rusya’da geleneksel sanatların gelişimi

Zoya ŞENGÜDER<sup>1</sup>

**APA:** Şengüder, Z. (2023). XX. yüzyılın ikinci yarısında Rusya’da geleneksel sanatların gelişimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 1306-1329. DOI: 10.29000/rumelide.1317434.

### Öz

El sanatlarının ilk örnekleri insanoğlunun varlığıyla birlikte doğanın şartlarına bağlı şekilde insanların ihtiyaçlarını karşılamak ve korumak amacıyla verilmiştir. İlerleyen zamanlarda gelişerek tabiat şartlarına göre değişimler göstermiş, ortaya çıktığı toplumun duygularını, sanatsal beğenilerini ve kültürel niteliklerini yansıtır duruma gelmiş ve "geleneksel" özellik kazanmıştır. Bir ülkenin gelenek ve göreneklerinin nesilden nesle aktarılmasında en büyük önemi el sanatları taşımakta ve taşıdığı bu önemle de geçmişten geleceğe aktarılan bir kültür hazinesi olarak korunmaktadır. Rusya’nın sanat tarihinde geleneksel el sanatları her zaman önemli bir yer tutmaktadır. Geleneksel Rus el sanatları, binlerce yıllık tarihten gelen kültürel mirasla kendi öz değerlerini birleştirerek zengin bir mozaik oluşturmuştur. Geleneksel Rus el sanatları başlangıcından bugüne kadar gerek Hristiyanlık öncesi gerekse Hristiyanlık sonrasında, Rus halkının günlük yaşamıyla doğru orantılı bir şekilde gelişip değişerek bugünkü halini almıştır. Binlerce yıllık geçmişe sahip olan Rusya’da, nesiller boyunca birbirine aktararak günümüze kadar gelmeyi başarmış pek çok el sanatı bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı, XX. yüzyılın ikinci yarısındaki Rus el sanatlarının gelişimini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda geçmişten günümüze kadar ulaşan geleneksel Rus el sanatları sınıflandırılacak, özellikleri saptanacak ve örnekleri tanıtılacaktır. Ayrıca günümüzdeki el sanatlarına da değinilecektir. Çalışmamızın konusunun güncelliği Rusya’nın köklü bir geçmişe dayalı el sanatlarının Türkiye’de ilk kez ele alınmasına dayanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Geleneksel Rus el sanatları, kültürel miras, değişim

## The development of traditional arts in Russia in the second half of the century

### Abstract

The first examples of handicrafts arose with the existence of human beings in order to meet and protect the needs of people against natural conditions. These objects have changed throughout history according to natural conditions and started to reflect the emotions, sense of art and cultural characteristics of the community they have emerged from, gaining the “traditional” feature. Handicrafts are of the greatest importance in the transfer of a country's traditions and customs from generation to generation, and with this importance, they are preserved as a cultural treasure passed on from the past to the future. Traditional handicrafts have always played an important role in the art history of Russia. Russian traditional handicrafts have created a rich cultural mosaic by combining their own values with the cultural heritage accumulated as history over thousands of years. Russian traditional handicrafts have evolved and adapted to the changing daily lives of the Russian people, both before and after the Christian era, up until the present day. Throughout Russia's thousands of

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Slav Dilleri ve Edebiyatları, Rus Dili ve Edebiyatı ABD (İstanbul, Türkiye), zoya.senguder@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3377-5721 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.05.2022-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1317434]

years of history, there are many handicrafts that have survived to the present day by being passed on for generations.

This study aims to analyze the development of Russian handicrafts in the second half of XX. century. For this purpose, Russian traditional handicrafts that have survived will be classified, identified, and featured. In addition, modern handicrafts will also be mentioned. Topicality of the subject of our study relies on the discussion of Russian handicrafts that are based on a deep-rooted history, which is a subject that is being tackled for the first time.

**Keywords:** Traditional Russian handicrafts, cultural heritage, alteration

## 1.El sanatları

Türk Dil Kurumu Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğünde “El sanatı” terimi ince el uzluğu isteyen ve ancak bu konuda yetişmiş yetenekli kişilerin uğraşısı olan sanat türü şeklinde tarif edilmektedir (TDK, 2011).

El sanatı ürünleri ise günlük kullanım eşyaları, kült eşyaları, süsleme ve dekorasyon unsurları, kitap sanatları gibi genel başlıklar altında kategorize edilmektedir (Öztürk 2010: 69). Bugün bunlara bir de turistik ve hediyelik eşyalar eklenmiştir.

Ölmez ve Etikan el sanatlarını bu şekilde tanımlamaktadır (Ölmez ve Etikan 2008:381):

Belli bir geçmişi, orijini olan, kuşaktan kuşağa öğrenilerek günümüze gelen, günümüzde eğitimi verilen, görsel ve sanatsal değere sahip, el ile belli bir üretim tekniği kullanılarak ya da sermaye ve tesis gerektiren, ticari ya da bireysel amaçlı, turistik ve otantik, kullanım ve hatıra eşyası üretimine dayalı uğraşların ortak adıdır.

Rus milleti de dahil her milletin kültür ve sanat tarihi incelendiğinde, yüzyıllar öncesinde dahi insanların yaratıcı gücünü kullanarak doğadaki farklı malzemelerden elde edilen hammaddeleri değerlendirdiği görülmektedir. Her millet yaşadıkları coğrafya, yaşam tarzı ve yeteneklerine göre doğal hammaddeleri kullanarak örme, dokuma, dikiş, boya, işleme gibi çeşitli yöntemlerle ihtiyaçlarına yönelik sanat yüzeyleri oluşturmuşlardır. Bu açıdan el sanatları, zanaatkârların el becerilerine dayalı olarak ortaya çıkmakta ve zamana bağlı olarak gelişimler göstermektedir. Aynı zamanda ortaya çıktığı ulusun ulusal kimliğini oluşturmuş ve evrenselleşerek dünya kültüründe de yerini almıştır. Binlerce yıllık geçmişe sahip olan Rusya'da, nesiller boyunca birbirine aktararak günümüze kadar gelmeyi başarmış pek çok el sanatı bulunmaktadır. Moskova'da, *Rusya Dekoratif - Uygulama ve Halk Sanatları Müzesi* bulunmaktadır. Burası, Rusların yetenekli ustalarının kültür mirasının duvarlar arasına saklandığı bir hazine odasıdır. Bu müzede, Rusya topraklarında birçok etnik kökene ait geleneksel sanat eserleri saygın bir yer almıştır.

Bu çalışmada. XX. yüzyılın ikinci yarısındaki Rus el sanatlarının gelişimi ele alındığı için XIX. yüzyılın ikinci yarısında kültür gelişiminden bahsedilmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir.

## 2. XX. yüzyılın ikinci yarısında Rus kültürünün gelişimi

XX. yüzyılın ilk yarısında Rusya'daki sanat (geleneksel sanatlar da dâhil) zayıflamış olarak karakterize edilmektedir. XX. yüzyılın ikinci yarısındaki sanat ise (geleneksel sanatlar da dâhil) oldukça aktif şekilde gelişmiş ve İkinci Dünya Savaş sonrası yılların acıklı görüntüsüne bürünmüştür (Allenov, 1989, s. 384).

Sanat eserleri yerelde, mobil olarak, şehirlerde, Cumhuriyet ve Cumhuriyetler arası öneme sahip sergilerle birlikte Sovyetler Birliğinin bütün topraklarında sergilenmiştir.

Stalin dönemi kültür ve durgunluk yılları esnasında inanılmaz sayıda düşük konulu, moral bozan, birbirinin kopyası gibi eserler ortaya çıkmıştır. İyi olan sanatçılar ise gerçek biçimler ve yollar bulmaya çalışıp, sanattaki yanlış olan bu romantizmle mücadele vermişlerdir (İlyina, 2000, s. 223).

1990'lı yıllarda ulusal sanat oldukça zengindi. Resmi sanatın yanında çeşitli birliklerin “underground” yasallaşması da gerçekleşmiştir. “Underground” ulusal sanat hayatına girmiştir. Modern post-avangart agresiftir, yıkım özelliğine sahiptir. Yüksek sanat, kitle sanatı karşısında kaybetmiştir (İlyina, 2000, s. 251 - 252).

Ulusal halk el sanatları karmakarışık, dekoratif olanaklar açısından zengin, ideolojik yaratıcılık içeriği anlamında derin modern kültür olgusu olarak ortaya çıkmıştır. Genel olarak günlük hayatta kullanılan eşyalardan, insanların kendileri ve tüm ailesinin kullanabileceği zengin süs eşyalarından, giysi yapımı ile bağlantılı köylü ev sanatlarından esinlenmiştir.

Halk el sanatları ustalarının eserlerinin birçoğu; form, dekor ve içeriğinin ayrılmaz bir parçasından oluşan sanat örneğidir. Ustaların eserleri iyimser bakış açısına sahiptir. Doğaya, insanlara, sanata ve sevgiye teşvik etmektedir (Popova ve Kaplan, 1985, s. 5).

Halk el sanatlarının kullanılan hammaddeye göre (metal, seramik, tekstil, ahşap, taş vb); yapım tekniğine göre (oyma, boyama, nakış, kabartma vb); hazır eşyanın kullanım amacına göre (mobilya, ev eşyaları, oyuncaklar, kumaş vb.) sınıflandırılma sistemi mevcuttur (Şindina, 2014, s. 8).

### 3. Hammaddesi ahşap olan geleneksel el sanatları

Rusya'da ahşaptan kuleler ve tapınaklar, evler ve değirmenler, kuyular vb. yapılar inşa edilmektedir. Bunun sonucu da uzun yıllar boyunca ahşap üzerine boyama ve oyma sanatının gelişmesidir. Rus köy mimarisinin geleneksel yapısı çok zengin ve çok çeşitlidir.

Ahşaptan her şey yapıldı. Mobilyalar, sepetler, tokmaklar, kızaklar ve beşikler gibi. Ahşaptan yapılmış bu ev eşyaları, boya ile süslenirdi. Bir usta bunları yaparken eşyayı, sadece rahat, kullanışlı olsun diye düşünmemiş, insanların gözlerine hitap edecek şekilde olsun diye de uğraşmış ve böylece işi ne kadar zor olursa olsun bir şölen havasına dönüştürmüştür (Mayorova ve Dubinina, 1990, s. 11).

#### 3.1. Hohlama sanatı

Hohlama boyama sanatı, dünyada büyük bir ün kazanmıştır. Ahşaptan yapılmış altın renkli zemin üzerine çiçekli bitki desenleriyle çok süslü ve renk cümbüşü içeren eşyalara “Hohlama (Хохлома)” denir. Hohlama, Nijni Novgorod Vilayetinde bulunan eski bir ticaret köyünün adıdır.

Ustalar, kendi yarattıkları eserlerinde, memleket topraklarının güzelliğini kendi görüşleriyle birlikte betimlemektedir. Doğanın yeşermesi, güneş görüntüsü, sonbaharın renkleri ve yeşil çayırların güzelliği gibi.



Hohlama boyama sanatında, altın rengi zeminle birlikte kırmızı ve siyah renkler kullanılmaktadır. Bazen bu ana renklere ilave olarak yeşil, kahverengi, sarı ve turuncu renkler de eklenmektedir. Fon ise mutlaka altın rengi olarak kullanılmaktadır.

SSCB ve yurt dışındaki Hohlama eserlerinin ünlü olmasının sebebi ise sanatsal olarak kazandığı başarılarla dayanmaktadır. Hohlama aynı zamanda benzersiz bir sanat olmuştur. Çünkü boyama tekniğinde kullanılan altın rengi, değerli metal kullanılmadan elde edilmiştir. Ustalar her seferinde, desenleri tekrarlamadan müthiş resimler, desenler yaratmışlardır. Boyama işlemi tamamlandıktan sonra ürün özel bir vernikle kaplanır ve fırında pişirilirdi. Eski zamanlarda ürünler Rus taş fırınlarına konulurdu. XX. yüzyılın ikinci yarısında elektrikli fırınlar kullanılmaya başlanmıştır.

Hohlama sanatının yeniden doğuşu 1930'lu yıllarda başlamıştır. Ustalara devlet tarafından ciddi yardımlar yapılmıştır. Sanatçılar boyama geleneklerini sadece korumakla kalmamış, yeni yöntemlerle zenginleştirerek geliştirmişlerdir. Sovyetler Birliği zamanında ve günümüzde Hohlama ürünleri Nijni-Novgorod Bölgesinde yapılmaktadır. Sömino köyünde bulunan "Hohlama ustaları", fabrikada ve Semyonov şehrinde bulunan "Hohlama sanatı" üretim birliğinde bulunmuşlardır (Mayorova ve Dubinina, 1990, s. 21 - 32).



Görsel 1. Hohlama boyama sanatı (Mayorova ve Dubinina, 1990, s. 26)

### 3.2. Gorodetsk motifleri

Gorodetsk boyama el sanatı ("Городецкая роспись"), XIX. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkmıştır. Ahşap üzerine yapılan Gorodetsk boyama sanatının vatanı Volga nehrinde bulunan küçük antik Gorodetsk şehridir. Nijni-Novgorod Bölgesi günümüzdeki en eski antik şehirlerden biridir. Renkli öz desenler; konulu sahneleri, at figürlerini, küçük horozları ve çiçek süslemelerini yansıtmaktadır (Şindina, 2014, s. 10).



Görsel 2. Gorodetsky boyama el sanatı (Kaynak: <http://artyx.ru/books/item/fo0/soo/z0000041/sto06.shtml>)  
Erişim tarihi: 17.6.2023

1950'li yıllardan beri Gorodetsky boyama sanatındaki canlanma hızlanmıştır. 1960'lı yıllarda “Gorodetsky boyama sanatı” fabrikası kurulmuştur. Bu fabrika sayesinde ürün yelpazesine ilgili problem çözülmüş, çocuk masaları, sandalyeleri, sallanan sandalyeler, oyuncak saklama kutusu, mutfak kesme tahtaları, tuzluklar, boyanmış panolar, büyük servis tabakları, yemek tabakları vb. şeyler üretilmiştir. XX. yüzyılın sonlarında ve bugünlerde fabrikada çalışan ustalar, eski ustaların mirasını ve geleneklerini yeniden canlandırmaya çalışmışlardır (Mayorova ve Dubinina, 1990, s. 33 - 39).



Görsel 3. Gorodetsky boyama el sanatı (L. Bespalova. Ziyafet sofrası) (Mayorova ve Dubinina, 1990, s. 39)

### 3.3. Huş ağacı ürünleri

Huş ağacı (Берёза) - Rusya'daki en yaygın ağaç türüdür. Beresta denilen Huş ağacının kabuğundan tabak-çanak, kutu, sepet vb. çeşitli eşyalar yapılmaktadır. Huş ağacının kabuğundan yapılan tabak çanaklar, eski zamanlardan beri Rusya'nın hemen hemen her bölgesinde üretilmektedir. En iyi örnekler Rusya'nın Avrupa kısmının kuzeyinde bulunan Vologodsk ve Vyatsk vilayetleri, Batı Sibirya ve Altay bölgelerinden. XX. Yüzyıldaki malzemelerin inanılmaz çeşitliliğiyle birlikte farklı alışımlar ve plastik yapılı malzemeler ortaya çıkmıştır. Bunların birçoğu estetik olmakla beraber aynı zamanda dayanıklı ve ucuzdur. Buna karşın bugünlerde bile Huş ağacının kabuğundan yapılmış bir ürün inanılmaz derecede ilgi görmektedir. XX. yüzyılın ikinci yarısında çeşitli halk sanatı ustalarını birleştiren kombine fabrikalar

inşa edilmiştir. Örneğin, şemogbdsk Bölge merkezinde Huş ağacının kabuğundan yapılmış çeşitli ürünlerin üretildiği atölyeleri içeren fabrika bulunmaktadır ((şindina, 2014, s. 11).



Görsel 4. Huş ağacı ürünleri (Mayorova ve Dubinina, 1990, s. 51)

### 3.4. Bogorodskaya oyuncakları

Neşeli ahşap oyuncakların yapıldığı Bogorodskoye köyü, Moskova Bölgesi Sergiyev Posad'da bulunmaktadır. Ahşaptan yapılmış bu oyuncaklar farklı günlük hareketlerle gösterilmiş insan ve hayvan figürleridir. Örneğin, hızar çekme, örs üzerine balyozla vurma, çay içme, yemek yeme gibi faaliyetler. Çoğu zaman bu işleri bir köylü ve bir ayı, tilki ve grus kuşu birlikte yapan figürler bulunmaktadır. Bu oyuncaklar, ıhlamur ağacı, kızılağaç gibi yumuşak keresteden kesilirdi. Günümüzde bu sanat eserleri boyanmamaktadır. Genel olarak doğal ahşap rengini koruyarak bazen hafifçe verniklenmektedir. Bogorodskaya oyuncaklarının birçoğunda bir özellik daha vardır. Bu oyuncaklar hareket edebilen oyuncaklardır. Bir çıtada duran tavuklar tohumları gagalamakta, keresteciler ise elleriyle kesme hareketi yapmaktadırlar.



Görsel 5. Ahşap oyuncakları, Sergiyev Posad, XIX yüzyıl (Mayorova ve Dubinina, 1990, s. 65)

Tüm Bogorodskaya oyuncak ustaları arasında en sevilen figür, ayıdır. Daha doğrusu sevimli ayıdır. Onun ortağı biraz kaba biraz da kurnaz köylü erkektir. Onlar birçok masalın başkahramanlarıdır (Mayorova ve Dubinina, 1990, s. 61 – 76).



«Курочка-ряба». М. Смирнов.



«Лесной концерт». М. Дворников.

Görsel 6. Bogorodskaya ahşap oyuncaklarının (Mayorova ve Dubinina, 1990, s. 68)

### 3.5. Matruşkalar

Matruşkalar, Rusya'nın en popüler hediyelik eşyasıdır. Yurt dışında bile yaygın bir üne sahiptir. Tüm büyük sergilerde, fuarlarda, festivallerde, dünyanın neresinde olursa olsun Rus Matruşkaları görülmektedir. Matruşkanın görünümünde ciddiyetin yanında komik bir yan da vardır. Mizah ve neşeli kahkahalar Matruşkanın ayrılmaz bir parçasıdır. Aslında Matruşka, sadece yüz yaşındadır. Nasıl ortaya çıktığı ve nasıl oluştuğu konusunda çeşitli söylentiler vardır. Ama kesin olan eski zamanlardan beri Rus ustaların boyadıkları paskalya yumurtalarının onun öncüsü olmasıdır. Bebeklerin içi boştur ve küçük matruşkalarla büyük matruşkalar iç içe konmuştur. Genel olarak matruşkalar huş veya ihlamur ağaçları gibi yapraklı ağaçlardan yapılırdı. Daha sonra matruşka bir ressamın eline geçmiş ve rengârenk elbise (sarafan) giydirilmiştir, başına güzel bir eşarp bağlanmış ve çiçeklerle süslenmiştir.



Görsel 7. Matruşkalar (Mayorova ve Dubinina, 1990, s. 78)

İlk matruşka, geçen yüzyılın sonunda Moskova'ya yakın bir yerde Abramtsevo'da ortaya çıkmıştır. Daha sonra ise bu neşeli kuklalar tüm Rusya'ya yayılmıştır. 1980'li yıllarda Gorbaçov, Brejnev ve diğer devlet adamların yüzlerini taşıyan matruşkalar üretilmeye başlanmıştır (Mayorova ve Dubinina, 1990, s. 76 – 81).



Görsel 8. Matruşkalar (Kaynak: <https://pixabay.com/ru/photos/search/>)

Erişim tarihi: 17.6.2023

#### 4. Hammaddesi taş olan geleneksel el sanatları

Seramik hammaddesi kil olup elde, kalıpta veya tornada biçimlendirilmiş, fırınlanmış her tür eşyanın genel adıdır. Seramiğin tarihçesi insanların ateşi bulmaları ile başlamıştır. Suyu taşımak, muhafaza edebilmek için kaplar yapma zorunluluğundan seramik doğmuştur. Yüzyıllar boyunca, kap kacak yapımında kullanılmış gerek eski çağlarda gerekse günümüzde yapı tuğlası üretiminde yararlanılan bir gereç olmuştur.

##### 4.1. Gjel'in mavi çiçekleri

Gjel porseleni, süslü mavi renklere boyalar ile boyanmış olup hem Sovyetler Birliğinde hem de yurt dışında hakiki bir ün kazanmıştır. Bunun değer, deseninin tekrarlanmayan yapısından kaynaklanmaktadır. Bu ürünler, çiçekler, yapraklar, çiçek buketleriyle süslenmiş ve üzerindeki bütün resimler, tek renkte yapılmış; beyaz yüzey üzerine ya kalın fırçayla ya da görünmeyecek kadar ince bir çizgiyle kobalt mavisi uygulanmıştır. Farklı yoğunlukta yapılmış olan fırça darbeleriyle parlak yoğun ve etkileyici bir desen oluşmaktadır. "Gjel" porseleni adını, Moskova Bölgesi Ramensk ilçesinde bulunan Gjel köyünden almıştır.

Görsel 9. Gjel porseleni (Kaynak: <https://vplate.ru/posuda/gzhel/>)

Erişim tarihi: 17.6.2023

Yerel ustalar, tabak ve çanakları rengârenk desenler ile boyamanın yanında, küçük insan ve hayvan figürleriyle süslemişlerdir. Özellikle sürahiler ve sürahiler gibi büyük su kaplarını işlemişlerdir.



Görsel 10. Gjel porseleni (Mayorova ve Dubinina, 1990, s. 101)

Gjel ustaları yavaş yavaş yarı seramikten seramiğe ve ince porselene geçmiştir. Gjel ürünleri arasında çay ve yemek takımları, büyük servis tabakları, yağlıklar, kupalar, tuzluklar, banyo aksesuarları, yumurta konan kaplar ve diğer birçok ürün yer almaktadır. XIX. yüzyılın sonları ve XX. yüzyılın başlarında Gjel porselen-seramik üretiminde düşüş gözlenmiştir. Üretim, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra canlanmış ve çok çabuk gelişmiştir. Ürünlerin yeni modelleri Sovyetler Birliğinde geniş kitleler tarafından beğenilmiştir. Gjel atölyeleri hem ülkede hem de yurt dışındaki birçok yerde faaliyete başlamıştır (Şindina, 2014, s. 24).

1954 yılında “Gjel” üreten bir işletme sahibi, ressam L.P. Azarova'ya başvurmuş ve onun tarafından yapılan titiz çalışmalar sonucunda tasarlanmış tabak çanaklar çok büyük bir şöhret kazanmıştır. L.P. Azarova kendi eserlerinde, eski halk sanatı geleneklerine sık sık başvurmuştur. 1960 yılında ise bu sektörde N.B. Kvitnistskaya Gjel'in tür heykel sanatını canlandırmak ve Gjel'i daha etkileyici ve dekoratif açıdan daha zengin yapma amacı gütmüştür. 1970 - 1980'li yıllarda Gjel el sanatı, sanatçıların ve ustaların yaratıcı uygulama becerileri sayesinde gelişmiş ve büyümüştür.



Görsel 11. Gjel porseleni (Mayorova ve Dubinina, 1990, s. 106)

Günümüzdeki Gjel, sevimli, neşeli, özgün bir sanattır. Rusya topraklarında doğan bu el sanatı, buradaki doğanın derin ve lirik güzelliğini, sağduyulu, güçlü ve dışa vurumcu Rusların mizahını özümsemiştir. XX. yūzyılın sonları - XXI. yūzyılın başlarında Gjel ürünleri çok popüler hale gelmiştir. Hayranları bu ürünlerin koleksiyonlarını yapmaktadır. Bu beyaz-mavi eşyalar, insanların evlerini süslemekte ve Rus halk sanatını uluslararası sergilerde, dünyadaki bütün müzelerde temsil etmektedir (Mayorova ve Dubinina, 1990, s. 99 – 111).



Görsel 12. Gjel porseleni (Mayorova ve Dubinina, 1990, s. 108)

#### 4.2. Dımkovskaya oyuncakları

Eski zamanlardan beri kilden yapılan en yaygın oyuncaklardır. Bilinenler Filimonovskaya, Kargopolskaya, Abaşevskaya oyuncaklarıdır. Modern Rus kil oyuncakları arasında en popüler olan oyuncak Dımkovskaya oyuncaklarıdır (Dımkovskaya, Sloboda Kirov şehrinin yanındadır). Bu el sanatı geleneksel hale gelmiştir. Dekoratif kil heykel sanatı, yirmi beş santimetreye kadar beyaz arka plan üzerinde, rengârenk daireler, bezelye taneleri, şeritler, kareler, dalgalı çizgilerden oluşan desenler ile boyanmış küçük insan ve hayvan figürleridir.

Geleneksel olarak Dımkovskaya oyuncaklarında biniciler, horozlar, kazlar, ördekler, altın boynuzlu koyunlar gösterilmektedir. Rengârenk kıyafetleriyle kadınlar; kırmızı, sarı, turuncu renkli daireler ile süslenmiş, çizgili ya da kareli beyaz etekler, rengârenk bluzlar, başlarında ya şapka ya çiçek, ya da farklı

renklerde taçlar bulunmaktadır. Çekici, parlak, renkli beneklerle dolu Dımkovskaya oyuncakları yaşam sevinci taşımaktadır (Mayorova ve Dubinina, 1990, s. 112 – 124).



Görsel 13. Dımkovskaya oyuncakları (Mayorova ve Dubinina, 1990, s. 114)

## 5. Rus nakış sanatı

Rusya'da eskiden bütün giysiler, saf keten kumaştan ketene oranla da daha az olmak üzere yünden yapılırdı ve giysiler nakışla süslenirdi.

Rus nakışçılar, her zaman en sevdikleri motifleri ve kompozisyonları kullanırdı. Bu özellikler, Rus nakışçıların diğer halkların nakışçılarından farklılaştırmıştır. XVIII - XIX yüzyılları arasında yapılan nakışlar keten, yün, ipek, daha nadir olarak metalik iplerle yapılırdı. Nakışa bazen pullar, boncuklar ve nehir incileri eklenirdi.





*Праздник вэй жетской  
по стхам XIX век.  
Воронежская губерния*

Görsel 13. Rus nakıř sanatı (Voronej Vilayeti. XIX, yūzyıl) (Mayorova ve Dubinina, 1990, s. 126)

XX. yūzyılın ikinci yarısında modern Rus nakış sanatı, geçmiş gelenekleri titizlikle korumuştur. Günümüzde ise tıpkı eski zamanlardaki gibi ana mesleği nakış sanatı olan kadınlar vardır. Kadın nakış sanatçıları geçmişin zengin mirasını kullanırken aynı zamanda yeni kompozisyonlar ve Rus halk desenlerine sıkı sıkıya bağlı yeni motifler yaratmaktadır.

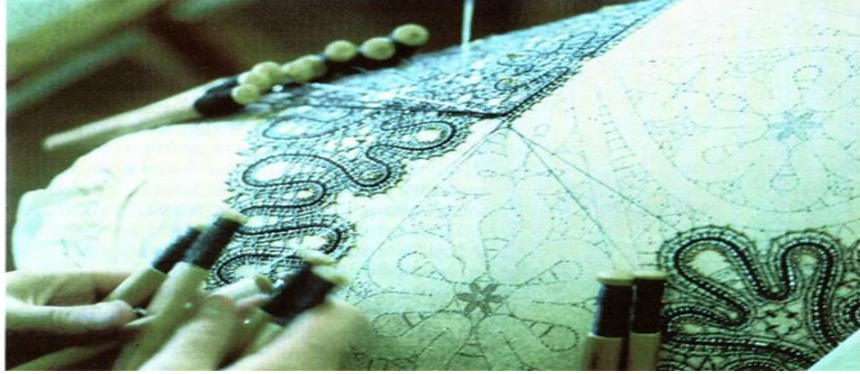


Görsel 14. Rus nakış sanatı (Mayorova ve Dubinina, 1990, s. 127)

Modern kadın nakış ustaları, her tür kumaşı nakışla süslemektedir: keten, pamuk, yūn ve ipek. Günümüzde hala Altın Nakış Kooperatifi olarak adlandırılan atölyeler vardır. Bu atölyelerde altın kaplı ipler kullanılarak kadife ipek ve kumaşlar üzerine nakışlar işlenmektedir (Mayorova ve Dubinina, 1990, s. 125 – 135).

## 6. Dantel desenleri

En popüler olanları Vologodskiye, Yeletskiye, Mihalovskiye dantelleridir. Onların desenleri tamamen kendine özgüdür. Sanki kumaşla bir bütün gibidir. Dantelli şeritler, küçük örtüler, masa örtüleri ve havlular zarif bir görünüme sahiptir. XX. yüzyılın ikinci yarısında ve günümüzde danteller ile en şık elbiseler süslenmekte, Rus ulusal kostümü dikilmektedir. Danteller, kıyafetlere, iç çamaşırlara özel bir çekicilik vermekte ve iç dekorasyonda da eşsiz bir süs olarak kullanılmaktadır.



Görsel 15. Dantel sanatı (Mayorova ve Dubinina, 1990, s. 149)

Dantelli ürünlerin motifleri, halkın çok sevdiği kuşlar, atlar, parsar, kanatlı hayvanlar ve hayat ağacından oluşmaktadır. Tabii ki çok yapraklı çiçeklerden taçlar ve dallardan oluşan bitkisel desenler de kullanılmaktadır.

### 6.1. Vologda dantelleri

Vologda dantelleri, Vologda şehrinde ve şehrin etrafındaki birçok köyde örülmektedir. Bu dantel sanatı, Rusya'nın en eski sanatlarından biri olup tüm dünyada yıllar evvel ün kazanmıştır. Çok ince ve detaylı çalışmaların yanında, çok da dayanıklıdır. Vologda dantelleri, diğer Rus dantellerinden ayrılmaktadır. Genel olarak bu danteller, çok net bölünmüş şekilde büyük parçalı desenler ve hemen hemen şeffaf bir arka plandan oluşmaktadır. Motifleri, bazen arkaik motiflere benzemektedir. Bu motifler, farklı hayvanlar, insanlar ve etrafımızdaki eşyalardan oluşmaktadır (Şindina, 2014, s. 17).



Görsel 16. Vologda dantelleri (Kaynak: <https://www.livemaster.ru/item/32362182-aksessuary-zont-vologodskoe-kruzhevo>)

Erişim tarihi: 17.6.2023

1930 yılında Vologda Dantel Örmek Sanatı Birliği kurulmuştur. Birlik, bu sanatla uğraşan bütün kadınları birleştirmiş, hazır ürünlerin üretimi ve satışıyla ilgili işleri üstlenmiştir. XX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren faaliyetlerine bu şekilde devam etmektedir.

XX. yüzyılın ikinci yarısında danteller; siyah, gri, mavi, krem ve daha farklı renklerdeki iplerin kullanımıyla üretilmeye başlanmıştır. Dantel örmek sanatının Vologda'daki ustaları, kendi sanat geleneklerini korumuşlardır. Ancak aynı zamanda onlar, çağımızla sıkı bağlantılı eserler de yaratmışlardır. Örneğin, madalyalı RSFSC sanatçısı A.A. Koravlova'nın perdeleri ve panoları: "Rus motifleri", "Sputnik" ("Yer uydusu"), «Avrora» ve birçok başka tür buna örnektir.



Костюм «Вологда» Г.  
Вурова.

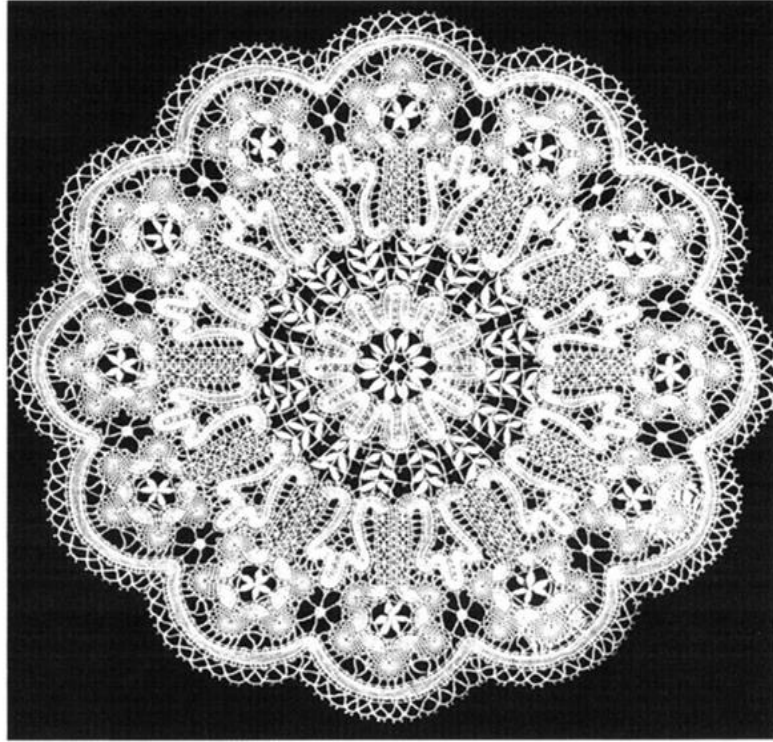
Görsel 17. Vologda dantelleri (Mayorova ve Dubinina, 1990, s. 151)

Günümüzde Vologdalı kadın dantel örmek ustaları, çok çeşitli dantel ürünleri örmektedir. Ürün yelpazesi, çeşitli göze çarpan çizimlerle dantel şeritler ve hazır eşyalar olarak genişlemiştir. Şeritler, peçeteler, masa örtüleri, yatak örtüleri, perdeler, eşarplar, başörtüleri ve ayrıca giysiler için dekoratif süslemeler de üretilmektedir.

Vologda dantellerinin namı, Rusya sınırlarını çoktan aşmıştır. Bu danteller, Paris, Montreal, Brüksel ve Osaka'da düzenlenen uluslararası sergilerde üstün başarılarla sahiptir (Mayorova ve Dubinina, 1990, s. 146 – 167).

## 6.2. Yeletsk dantelleri

İkinci ünlü dantel örgü sanatının merkezi, Lipetsk Bölgesinde bulunan antik Rus şehri Yeletsk'dir. Yeletsk dantellerinde yapılan eserler: peçeteler, masa örtüleri ve panolardır. Yeletsk kadın ustalarının sık kullandıkları ana motifler: buz desenleri, kar taneleri, yıldızlı gökyüzü, çiçekler ve bitkilerden oluşan desenlerdir.



Görsel 18. Yeletskaia dantelleri (Mayorova ve Dubinina, 1990, s. 155)

Rusya’da ve yurtdışında Mihailovsk dantelleri ve Kirov dantelleri de büyük üne sahiptir (Şindina, 12014, s. 17).

## 7. Gümüş el sanatı

Hammaddesi metal olan geleneksel sanatları, kullanılan madene, kullanım alanına, tekniklerine vb. göre sınıflandırmak mümkündür: demircilik, bakırcılık, altın - gümüş işleri vb. Gümüş el sanatı eskiden çok önemli olmalarıyla birlikte bugün de özelliklerini yitirmemiş olan el sanatıdır. Gümüşten, takı, günlük kullanım eşyaları, aksesuarlar vb. ürünler yapılmaktadır.

### 7.1. Büyük Ustyug karartılmış gümüş sanatı

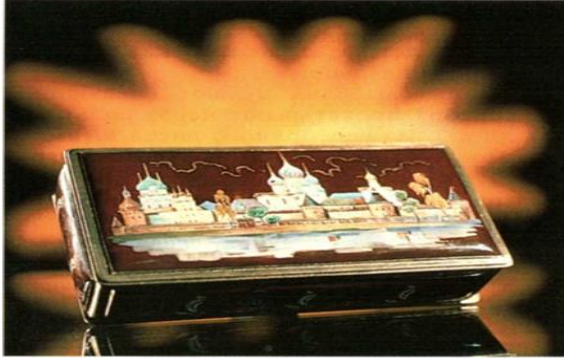
Büyük Ustyug ustalarının eserleri: zengin süslenmiş şarap kadehleri, bıçaklar, çatalar, kaşıklar, sigara kutuları, kol düğmeleri, broşlar, yüzükler, vazolar ve dekoratif gümüş servis tabaklarıdır. Yüzeyleri koyu mavi-siyah renkte güzel desenlerle kaplanmıştır. Desenlerin altında gümüş rengi gözükmemektedir. İç yüzeyler genel olarak altın ile kaplanmış olup motif kenarından ince altın teller geçmektedir.

XX. yüzyılın başında Rusya’da sanayinin aktif gelişimiyle birlikte makine kullanılarak yapılmış ucuz ürünler, pazarlara çıkmaya başlamıştır. El sanatı ürünleri, daha pahalı olduğu için bu ürünlerle rekabet edememiştir. El sanatı ancak 1929 yılında canlanmaya başlamıştır. Sovyetler Birliği zamanlarında “Kuzey Karartma Sanatı” atölyeleri başarılı çalışmalar yapmıştır. Günümüzde bile bu atölyelerde yapılmış ürünlere dünyanın çeşitli şehirlerinde rastlamak mümkündür.



Görsel 19. Büyük Ustyug karartılmış gümüş sanatı (Mayorova ve Dubinina, 1990, s. 185)

Günümüzde bu eski el sanatının ustaları kendi yaratıcılığını sürekli geliştirerek hem eski gelenekleri korumakta hem de ürünleri yeni elementlerle zenginleştirerek, karartılmış desen kullanımının yeni yöntemlerini uygulamaktadır (Mayorova ve Dubinina, 1990, s. 181 – 188).



Шкатулка «Ростов». И. Солдатов.



«Сшествие во ад». А. Всехсвятский. XVIII век.

Görsel 20. Büyük Ustyug gümüş sanatı (Soldatov. “Rostov” kutusu. A. Vsehsvyatski. “Cehennem”. XVIII yüzyıl) (Mayorova ve Dubinina, 1990, s. 188)

## 7.2. Rostov emaye sanatı

Rostov finift, Rusya’daki emaye kaplı metal eşyaların üzerini dekoratif boyama sanatıdır. Bu sanat, Yaroslavl Bölgesi Rostov şehriden günümüze kadar gelmiştir.

XX. yüzyılın ikinci yarısında “Rostov Finift” adlı fabrikanın ustaları farklı yönlerde çalışmışlardır. Onların birçoğu mücevherat (broşlar, küpeler, bilezikler, kolye uçları) yapımıyla uğraşmışlardır. Bu tür ürünlerin dekoratif kompozisyonları, narin ve üst seviye ustalıklarla farklılaşmıştır. Sanatçılar günümüzde ise minyatür resim sanatı aracılığıyla bir olayı sadece genel olarak göstermekle değil, karakterlerin iç dünyasını da yansıtmaya çalışmaktadırlar (Mayorova ve Dubinina, 1990, s. 189 – 194).



Görsel 21. Rostov emaye sanatı (Kaynak: <https://www.monetnik.ru/obuchenie/brand/rostovskaya-finift/>)  
Erişim tarihi: 17.6.2023

## 8. Hammaddesi taş olan geleneksel el sanatları

Taş oyma sanatı, Ural' da üç yüzyıl önce ortaya çıkmıştır. Aynı dönemde bu sanat iki ana yöne ayrılmıştır: eski Yekaterinburg şehri civarında sert taş (malakit, yeşim) ve orta sertlikte taş (mermer) işleme ve Perm Bölgesi'ndeki yumuşak taşları (selenit ve kaymak) işleme (Mayorova ve Dubinina, 1990, s. 196 – 205).

Vazolar, mücevher kutuları, kadehler ve kâselerin yapılmasında kullanılan taşlardan birçoğu güzel renge ve desene sahip, şeffaf olmayan ya da yarı şeffaf sert taşlardır. Orta sertlikteki taşlar (mermer) kolonların, merdivenlerin, tavanların ve bu tür diğer yüzeylerin kaplanmasında kullanılmaktadır. Değerli (zümrüt, yakut) ve yarı değerli (ametist, zebercet, akuamarin vb.) taşlar takı üretiminde kullanılmaktadır (Şindina, 2014, s. 21 – 22).

Sovyetler Birliği zamanında Ural'da “Ural Samotsveti” (“Ural Mücevheri”) taş oymacılığı atölyesi vardı. Atölyede Ural'da bulunan her tür taş işlenirdi.



Görsel 22. Hammaddesi taş olan geleneksel el sanatları (Kaynak:  
<http://artyx.ru/books/item/fo0/s00/z0000041/st025.shtml>)

Erişim tarihi: 17.6.2023

## 9. Lake el sanatları

Lake el sanatları Rusya'da çok popüler olup zenginliğiyle göze çapmaktadır. Her biri adeta Rus ressamların oluşturduğu tablolar gibidir.

### 9.1. Paleh lake sanatı

Lake minyatür resim sanatının en ünlü merkezi, İvanovo Velayetinin Paleh köyüdür. Paleh'in coşkulu sanatı tüm dünyada bilinmektedir. Bu ürünlerde zarif lake eserler üzerinde Rus folklorik kahramanları, inanılmaz ateş kuşları, altın yeleleriyle canlanacak gibi duran üç at yer almaktadır. Resmin altında çok ince altın harflerden ressamın adı ve bu eseri yaptığı yer, Paleh yazılmaktadır. Sadece Paleh'e özgü bir minyatür resim sanatı oluşmuştur. Bu tarzda gerçek ve fantastik öğeler, ilginç bir şekilde birleşmektedir.



Görsel 23. Paleh lake sanatı (İ. Golikov. “Müzisyenler”) (Mayorova ve Dubinina, 1990, s. 227)

Lake minyatür sanatı, Palehlilerin tek ana amacı yaratıcı sanat türü değildir. Yaratıcılık aralığı, minyatür resimlerden özel kostümlerin süslemelerine kadar, Rus efsaneleri ve şarkıların resimlerinden binaların dekorasyonuna kadar çok geniştir. Paleh ustaları, XX. yüzyılın ikinci yarısındaki savaş esnasında Hitler'in askerleri tarafından yıkılmış Petergof'ta bulunan Montplezir Sarayı'nın “Lake odasını” (“Lakovı kabinet”) yeniden dekore etmişlerdir. Moskova Kremlin'deki minyatür resimleri de restore etmişlerdir. Tiyatro oyunlarının dekorasyonlarını yapmışlardır. A.S. Puşkin'in ve P. Bajov' un masalları, “İgor Destanı” için harika illüstrasyonlar ortaya çıkarmışlardır. Onların tarafından tatil tesislerin, kreşlerin iç dekorasyonu, konutlar ve kamu binalarında dekoratif panolar yapılmıştır. O dönemde Paleh'te lake minyatür resimlerinin üzerinde iki yüz ressamdan fazla kişi çalışmıştır ve hemen hemen hepsi M. Gorki adındaki yerel meslek okulu mezunlarıdır (Mayorova ve Dubinina, 1990, s. 216 – 232).

## 9.2. Jostovo el sanatı

Jostovo, metal üzerine dekoratif resim yapma sanatının en bilinen merkezidir. Jostovalı tepsilerin ünü, Moskova Bölgesi sınırlarını çoktan aşmıştır. Jostovalı tepsiler yaklaşık otuz değişik şekilde üretilmektedir. Jostovo'dan gelen tepsiler genel olarak siyah renklidir. Bazen yeşil ve mavi, “fildişi” rengi, kırmızının çeşitli tonları ve altın rengi de kullanılmaktadır. Süs olarak inanılmaz güzellikte rengârenk buket şeklinde çiçek resimleri görülmektedir. Tepsilere bazen meyveler ve yemişler çizilmektedir ve çok nadiren böcek ve hayvan resimleri de mevcuttur.





Görsel 24. Jostovo el sanatı (Mayorova ve Dubinina, 1990, s. 246)

Jostovolu ustalar, kendi sanat sistemlerini ve kendilerine özgü tarzlarını yaratmışlardır. Bu tarzın temelinde ev eşyalarını süsleyen Rus halk resim sanatının desenleri ve XIX. yüzyılın gerçekçi resim sanatı natürmort yatmaktadır. Jostovolu el sanatının ana temalarının geleneklere bağlı olmasına rağmen her usta yaratıcılığını ortaya çıkarmaktadır.

1960'lı yıllarda "Dekoratif Resim Sanatı Fabrikası" kurulmuştur. Genç ressamın çalışmalarında hem eski nesil ustaların zengin tecrübelerini kullanmışlar hem de yeni temaları ve yeni kompozisyonları başarılı bir şekilde uygulamışlardır.

Modern Jostovalı ustalar, sadece siyah arka planı kullanarak değil de daha zor renklerle, açık renk ve renkli arka planlar (krem, kırmızı, yeşil, altın) kullanarak çalışmaya devam etmektedirler. Aynı zamanda tepsi üzerine yapıştırılmış ince altın folyo yapraklar üzerine resim yapma tekniğini uygulamaktadırlar. Bu teknik, bir tür ışık saçma efekti yaratmaktadır. Jostovo'dan Rusya'nın en uzak şehirlerine, köyelerine ve yurtdışına rengârenk tepsiler gönderilmektedir (Mayorova ve Dubinina, 1990, s. 244 – 250).

## 10. Tekstil ve el örgüsü sanatı

Kadınların boş zamanlarını değerlendirmek amacıyla yaptıkları, süslemeye yönelik el sanatı ürünleridir.

### 10.1. Pavlov - posad şalları

Renkli, çok hafif ve inanılmaz kadınsı Pavlov - Posad şalları her zaman güncel olarak kullanılmaktadır. Bu halk el sanatı, XVIII. yüzyılın sonunda Pavlovo köyünde bulunan daha sonraları büyük şal tesisleri haline gelmiş küçük köy atölyelerinde başlamıştır. Bu atölyede, o zamanlar çok popüler olan baskı desenli yün şallar üretilmekteydi. XX. yüzyılın ikinci yarısında, özgün resimlere ilave olarak saçaklar ve farklı renklerdeki desenler de kullanılmaya başlanmıştır (Şindina, 2014 s. 18 – 19).



Görsel 25. Pavlov - posad şalları (Kaynak: <https://pplatki.ru/>)

Erişim tarihi: 17.6.2023

### 10.2. Orenburg tüylü şalları

Şallar, doğal keçi tüyünden örülmüştür. İnanılmaz yumuşak ve estetik görünümündür. Aynı zamanda sıcak tutmakla beraber kullanışlıdır. Delikli şallar örümcek ağı gibi ince ve o kadar hafiftir ki şal evlilik yüzüğünün içinden geçirilebilmektedir. Bu şallara kadınlar değer vermektedir ve Orenburg tüylü şalları değerli bir hediye olarak kabul edilmektedir (Şindina, 2014 s. 19).



Görsel 26. Orenburg tüylü şalları (Kaynak:

[https://www.orenburgshal.ru/articles/istorija\\_orenburgskogo\\_platka/](https://www.orenburgshal.ru/articles/istorija_orenburgskogo_platka/))

Erişim tarihi: 17.6.2023

## 11. Çağdaş geleneksel Rus sanatı

Günümüzde geleneksel el sanatları alanında küçük ve orta ölçekli girişimler desteklenmektedir. El sanatlarına ilgi artmaktadır.

Rus halk el sanatlarının son yıllarda desteklenmesi, korunması ve geliştirilmesi, Rusya'nın hem devlet hem de özel kurumlarının odak noktası olmuştur. Bu konuya yönelik farklı seviyelerde tematik forumlar, sergiler, atölyeler düzenlenmekte; burslar tahsis edilmekte, yasal çerçeve güncellenmekte; ustaların e-ticaret yapmasına yardımcı olacak siteler oluşturulmakta; genç ustaları üretime aktif olarak dahil etmek için planlar geliştirilmektedir (Kisileva, 2021).

Rusya Federasyonu'nun 65 bölgesinden yaklaşık 250 zanaat işletmesini bir araya getiren ve 20 yıldan uzun bir süredir federal ve bölgesel yürütme organlarında çıkarlarını temsil eden "Rusya'nın El Sanatları" adlı Derneği, Rusya'nın halk el sanatlarının geliştirilmesine büyük katkı sağlamaktadır. Yüksek profilli ekipler sergileri ve fuarları, forumları ve festivalleri, seminerleri ve atölyeleri düzenlemektedir. Bahsedilen dernek ve Moskova Belediyesi inisiyatifiyle on beş yıl önce, Rusya'nın halk sanatını temsil eden ülkenin en büyük etkinliği haline gelen "Ladya" ("Kale") projesi başlatmıştır. Bugün, "Ladya" sergisi, Rusya'daki tüm halk sanatlarını temsil eden, Moskovalılar ve başkentin misafirleri arasında çok popüler olan Rusya'nın tek sergi projesidir (Gamşına ve Çaus, 2014, s. 95).

Son yıllarda geleneksel Rus el sanatları modern objelerle birleştirilerek üreilmeye başlanmıştır. Aleksandra Vinogradova'nın kuru kafa üzerine işlediği motifler geleneksel Rus sanatının günümüzdeki modern örneklerindedir (Kagantsov, 2014).



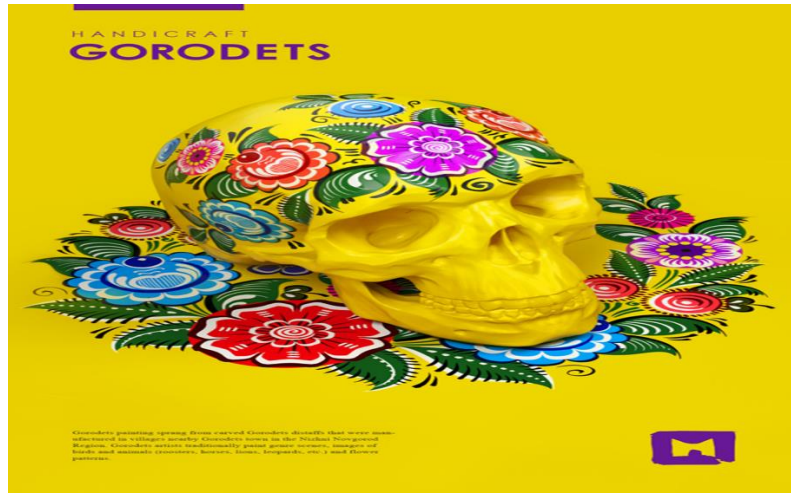
Görsel 27. Modern Hohlama boyama sanatının modern örneği (Kaynak: <https://semnasem.org/posts/2014/06/12/russkoe-do-mozga-kostej>)

Erişim tarihi: 17.6.2023



Görsel 28. Gjel porselen sanatının modern örneği (Kaynak: <https://semnasem.org/posts/2014/06/12/russkoe-do-mozga-kostej>)

Erişim tarihi: 17.6.2023



Görsel 29. Gorodetsk boyama el sanatının modern örneği (Kaynak: <https://semnasem.org/posts/2014/06/12/russkoe-do-mozga-kostej>)

Erişim tarihi: 17.6.2023

## 12. Sonuç

Rusya'daki geleneksel sanatlar çeşitliliği ve zenginliğiyle her zaman ön planda olmuştur. XX. yüzyılın ikinci yarısında İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Stalin döneminde ve sonraki durgunluk yıllarında bile geleneksel el sanatları önemini ve çeşitliliğini yitirmemiştir. Aksine gelişme ve modernleşme bile göstermiştir.

XX. yüzyılın sonlarında geleneksel el sanatları Rus tarihinin ve Rus kültürünün önemli bir parçası olup hem Ruslar hem yabancılar tarafından ilgi odağı olmuştur.

Rus geleneksel el sanatları ve kültürel ürünlerin Rusya'nın tanıtımında kullanılması; kültürel sunum ve tanıtım görevinin yerine getirilmesine katkıda bulunmaktadır. XX. yüzyılın ikinci yarısındaki ve günümüzde de Rus geleneksel el sanatlarının araştırılması, geliştirilmesi, eserlerin üretiminin desteklenmesi ve tanıtılmasına yönelik çalışmalar çeşitli devlet ve özel kurum, kuruluş ve bireylerin

tarafından yürütölmektedir. Bu çalışmaların sayesinde günümüzde Rusya'da kültürel geçmişle bağ kurulmakta, eski yeniden canlandırılmakta, yeni denemeler ise halen devam etmektedir.

### Kaynakça

- Allenov, M.M. (1989). *İstoriya russkogo i sovetskogo iskusstva*. Moskva : Vışşaya şkola.
- Gamşına, G. V., Çaus, N.V., (2014). "Harodniye hudojestvenniye promışlı v prostranstve Rossii" , *Sovremeniye problemi servisa i turizma*. Sayı: 1, 89-96.
- İlyina, T.V. (2000). Oteçestvennoye iskusstvo. *İstoriya iskusstv*. Moskva: Vışşaya şkola.
- Kagantsov M. (2014). Russkoe do mozga kostey. (15.5.2023) tarihinde <https://semnasem.org/posts/2014/06/12/russkoe-do-mozga-kostej> adresinden erişildi.
- Kisileva M.S. (2021). Narodniye hudojestvenniye promışlı Rossii v XXI veke: osnıvniye problemi i potentsial razvitiya. (15.5.2023) tarihinde <https://eef2021.tilda.ws/promysly-rossii-v-xxi-veke> adresinden erişildi.
- Mayorova, K., Dubinina, K. (1990). *Russkoye Narodnoye Prikladnoye İskusstvo*. Moskva: Russki Yazık.
- Lavrentyeva, L.S., Smirnov, Y.İ. (2005). *Kultura russkogo naroda*. Sankt - Peterburg: Paritet.
- Ölmez, F. N., Etikan, S., (2008). "Kavramsal açıdan el sanatları sorunsalı" , *I. Ulusal El Sanatları Sempozyumu*. Ankara: Gazi Üniversitesi Türk El Sanatları Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları – 1.
- Öztürk, İsmail (2010). Türk el sanatlarının günümüzdeki durumu (tarihçe, sorunlar, öneriler). *Sanat Dergisi*, Sayı: 7, 67-75 .
- Popova O.S., Kaplan N.İ. (1984). *Russkiye hudojestvenniye promışlı*. Moskva: Znaniye.
- şindina, O.V. (2014). *Hudojestvenniye remesla Rossii*. Saratov: Saratovskı Devlet Üniversitesi.

## 79. İdeoloji-folklor bağlamında Sovyet sözde atasözleri

Sadriye GÜNEŞ<sup>1</sup>

**APA:** Güneş, S. (2023). İdeoloji-folklor bağlamında Sovyet sözde atasözleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 1330-1339. DOI: 10.29000/rumelide.1317437.

### Öz

Sovyet döneminde hayatın her alanında değişimler yaşanmıştır. İnsanı dönüştürmeye, başka bir ifadeyle *Sovyet insanını* oluşturmaya yönelik her türlü çaba gösterilmiştir. Dönemin yeni insan tipini oluşturmak amacıyla yaratılan yeni ve totaliter Sovyet dili, aynı anda hem iletişim hem de bir baskı aracı olarak ortaya çıkmıştır. Merkezî dil politikasıyla sistemli bir şekilde düzenlenen, toplum hayatının tüm alanlarını kontrol altına alan bu totaliter dil, özel bir repertuara ve dayatmacı ideolojik bir etkiye sahip olmuştur. Baskıcı devletin sınırları içerisinde işlevsel kılınmış totaliter dilin söylemlerinde folklor da yer verilmiştir. Folklorun ideolojik rolü, halkın yarattığı eserlerin *halkın sesi (vox populi)* metaforuyla ifade edilebileceği ve geniş kitleler arasında parti görüşlerinin propagandasına önemli katkı sağlayabileceği görüşlerine dayalı olarak belirlenmiştir. Folklorun bir alt türü olan atasözlerinin doğal konuşma sürecinde ortaya çıktıkları söylemine karşın, 1930'lu yıllarda Sovyetler Birliği'nde bunların suni bir şekilde yaratılması yaygın hale gelmiştir. İktidarın amaçları doğrultusunda oluşturulan atasözleri, din karşıtı ve yeni siyasi sistemin lehine propaganda aracı olarak kullanılmıştır. Bu çalışmada ideoloji-folklor bağlamında propaganda potansiyeli yüksek olan *Sovyet sözde* atasözleri incelenmektedir. Belge tarama, içerik analizi ve karşılaştırma yöntemleri kullanılarak atasözü tanımları, Sovyet döneminin ve dilinin özellikleri, Sovyet atasözlerinin yaratılma nedenleri, yapısal, anlamsal ve işlevsel özellikleri örneklerle ele alınmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Sovyet atasözleri, sözde atasözleri, totaliter dil, ideoloji, Rusça, Sovyet dili

## Soviet pseudo-proverbs in the context of ideology-folklore

### Abstract

During the Soviet period, there were changes in every aspect of life. Every effort was made to transform individuals, or in other words, to create the Soviet man. This new and totalitarian Soviet language, shaped to mold the new human archetype of the period, emerged as both a means of communication and a tool of oppression. This totalitarian language was systematically regulated by a centralized language policy, exerting control over all aspects of societal life. It possessed a specific repertoire and imposed ideological influence. Folklore also played a role in the discourse of this totalitarian language, functioning within the boundaries of the totalitarian state. The ideological role of folklore was based on the notion that works created by the people could metaphorically express the voice of the people (*vox populi*) and significantly contribute to the propaganda of party views among the masses. Despite the claim that proverbs, a subgenre of folklore, emerged naturally in speech, their artificial creation became common in the Soviet Union in the 1930s. Proverbs intentionally created by the authorities were used as tools to propagate anti-religious and pro-new political system messages in a deliberate manner. This study focuses on examining Soviet pseudo-proverbs that have

<sup>1</sup> Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İtalyan Dili ve Edebiyatı ABD (İstanbul, Türkiye), sadriye.gunes@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1056-0664 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.05.2022-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1317437]

a high potential for propaganda within the ideology-folklore context. The study utilizes document scanning, content analysis, and comparative methods to examine proverb definitions, characteristics of the Soviet era and Soviet language, reasons for the creation of Soviet proverbs, as well as their structural, semantic, and functional features using examples.

**Keywords:** Soviet proverbs, pseudo-proverbs, totalitarian language, ideology, Russian, Soviet language

## Giriş

Çarlık Rusyası'nın 1917 yılında Ekim Devrimi'yle yıkılmasının ardından başlayan Sovyet döneminde sadece devlet yönetim biçiminde değil, hayatın her alanında değişimler ve yenilikler meydana gelmiştir. Eski dönemin insanını değiştirmeye ve dönüştürmeye, başka bir ifadeyle filozof, yazar ve sosyolog Aleksandr Zinoviev'in (1985) *Sovyet insanı (Homo Sovieticus)* olarak adlandırdığı yeni dönemin insan tipini yaratmaya yönelik her türlü çaba gösterilmiştir. İktidarın amacına hizmet etmek üzere yaratılan yeni ve totaliter Sovyet dili, aynı anda hem iletişim hem de bir baskı aracı olarak ortaya çıkmış ve devletin elinde en önemli silah olmuştur. Merkezî dil politikasıyla sistemli bir şekilde düzenlenen, toplum hayatının tüm alanlarını kontrol altına alan bu totaliter dil, özel bir repertuara ve dayatmacı ideolojik bir etkiye sahip olmuştur. Tarihçi ve yazar Mihail Geller (1994, s. 234), İngiliz yazar George Orwell'in 1984 adlı eserinden yararlanarak *totaliter dil* kavramını, toplum hayatının tüm alanlarını kontrol altına alan baskıcı devletin sınırları içerisinde işlevsel kılınmış iletişim aracı olarak açıklamaktadır.

Sovyet insanını oluşturma sürecinde baskıcı dilin düzenlemesiyle birlikte edebiyat alanında da değişime gidilmiştir (Gürsoy, 2018, s. 3). 1930'lu yıllarda iktidar, halk edebiyatıyla da ciddi bir şekilde ilgilenmeye karar verdiğinde, folklor sürecinin bilinçli ve aktif ideolojik yönetimini amaçlayan büyük ölçekli bir proje ortaya çıkmıştır. Proje kapsamında çağdaş gerçekliğe uyarlanabilirlikleri açısından çeşitli türleri gözden geçirilerek *köylü folklorunun* özel olarak oluşturulmuş *Sovyet folkloru* ile değiştirilmesi fikri geliştirilmiştir (Arhipova & Neklyudov, 2013, s. 59-67). 1930'lu yılların başında Rus halk bilimci Yuriy Sokolov, "geçmişin bir yankısı, ama aynı zamanda bugünün sesi", "sınıf mücadelesinin bir yansıması ve aracı" ifadeleriyle tanımladığı folkloru, doğası gereği kitleler arasında parti görüşlerinin propagandasında önemli bir rol oynayabileceğini belirtmiştir (Miller, 2006, s. 12). 1930- 1950 yılları arasındaki Sovyet kültürünü inceleyenler, o dönemin totaliter siyasi-ideolojik söylemlerinde folklorun özel önemine sık sık değinmişlerdir (Bogdanov, 2009, s. 11-17).

Halk edebiyatının önemini anlayabilmek amacıyla bazı açıklamaların yapılması yerinde olacaktır. İngilizce kökenli *folklor* sözcüğü ilk defa 1846 yılında W. G. Thoms tarafından *halk bilgeliği (folk-lore)* anlamında kullanılmıştır. Daha sonraları uluslararası bilimsel bir terim haline gelerek öncelikle araştırmalara konu olan *materyali*, daha sonra da bu *materyali* araştırmanın bilimin adı olarak kullanılmıştır (Sokolov, 2007, s. 11-12). Türkçede halk edebiyatı olarak adlandırılan folklor, geniş halk kitlelerinin yarattığı sözlü destanları, türküleri, masalları, ağıtları, halk oyunlarını, bilmeceleri, tekerlemeleri, atasözlerini vb. türleri içeren sanatsal bir alandır. *Sovyet folkloru* kavramı ise geniş anlamda Sovyet dönemi folkloru, dar anlamda ise söz konusu dönemin gerçekliğini yansıtan ve rejimine hizmet etmeye yönelik ideolojik bir olgu olarak değerlendirilebilir (Kozlova, 2011, s.67). Sovyet döneminde yaratılan folklorun iktidar karşıtı ve iktidar yanlısı olmak üzere iki türünden söz edilebilir, ancak konuyla ilgili yapılan çalışmalarda genellikle Sovyet iktidarının ideolojik ve estetik ölçütlerine uygun, rejim yanlısı bir folklor türü anlaşılmaktadır (İvanova, 2002, s. 403).

Günümüzde totaliter toplumların betimlemesinde kullanılan yaklaşımlardan biri olan folklorik yaklaşım, her şeyden önce yeniden yaratılan kalıplaşmış sosyal baskı söylemleri ile ilgili olması nedeniyle üretken olarak nitelenir. Bu durumlarda folklorla verilen ideolojik rol, *halkın sesi* (*Vox populi*) şeklindeki eski bir metaforla ifade edilebilir (Bogdanov, 2009, s. 11-17). Ancak birçok dilbilimci, iktidarın halk edebiyatından ideolojik amaçlı yararlanmasını eleştirmiştir. Öncelikle bu eleştirileri dile getiren yurtdışına iltica etmiş ve genel olarak totaliter dile karşı çıkmış Rus dilbilimciler olmuştur. 1960'lı yılların ortalarında ünlü Sovyet halk bilimci Vladimir Propp, folklorla olan siyasallaştırılmış yaklaşıma karşı savaş açmıştır. Daha önceleri Sovyetler Birliği içerisinde böyle bir görüş bildirmek, baskılar nedeniyle kesinlikle mümkün olmamıştır (Miller, 2006, s. 8). Rus folkloru üzerine çalışmalar yapan Vladimir Bahtin 1979 yılında *Literaturnaya Gazeta*'daki (*Литературная Газета*) yazısında, Sovyet döneminde yayımlanan sözlüklere dahil edilmiş atasözlerinin halkın eserleri olmadıklarını, okura sunulan birçok metnin doğal cümleler içermediğini, bunların belirli amaçlarla “yeteneksiz kişiler tarafından uydurulduğunu” ve halkın bilge ve güzel ifadeleri olarak sunulduklarını ifade etmiştir (Bahtin, 1979, s. 6).

Sovyetler Birliği'nin dağılmasından (1991) sonra, dönem, tüm yönleriyle yeniden değerlendirilmiş ve pek çok açıdan tenkit edilmiştir. Eleştirilerin kapsamına totaliter dil, folklorun ve onun bir alt türü olan atasözlerinin ideolojik amaçlı yaratılması ve kullanılması da dahil edilmiştir. Sözü edilen konular Sovyet Dönemi Rusçası, dil tarihi, öğretimi, çevirisi ve özellikle de ideoloji ile ilişkisi açısından önem arz etmektedir, dolayısıyla bu çalışmada ideoloji-folklor bağlamında *Sovyet sözde* atasözleri incelenmektedir. Belge tarama, içerik analizi ve karşılaştırma yöntemlerinin kullanıldığı bu çalışmada atasözleri tanımları, Sovyet döneminin ve dilinin özellikleri, Sovyet atasözlerinin yaratılma nedenleri, yapısal, anlamsal ve işlevsel özellikleri örneklerle ele alınmaktadır.

## 1. Atasözlerinin tanımı

Geçmişten bugüne birçok dilde atasözleri hakkında yapılan sayısız araştırma sonucunda, onların çeşitli yönlerini öne çıkaran tanımlar yapılmıştır. Bunlardan bazılarında aşağıda değinilmektedir.

Geniş halk kitlelerinin yüzyıllar boyunca yaşadıkları deneyimlerden doğan atasözleri, ulusların ortak düşüncelerini ve tutumlarını yansıtmaları nedeniyle yol gösterici yaratımlar olarak tanımlanır. Biçimsel özellikleri açısından atasözleri, genellikle bir-iki cümleden oluşan, kalıplaşmış, kısa ve özlü anlatımlardır. Atasözlerinin içeriği sosyal ve toplumsal olaylar, doğa, ahlak, bilgece düşünceler, töreler, gelenekler, inanışlar gibi kavramsal alanlarla ilgilidir (Aksoy, 1995, s. 15-18). Doğan Aksan'ın (1982, s. 40) ifadesiyle atasözleri insanoğlunun tecrübelerinden, bilgeliğinden ve benzetme gücünden kaynaklanan; oluşturuldukları ulusun dünya görüşünü, yargılarını, yaşayış biçimini, kültür tarihiyle ilgili önemli ipuçlarını içeren, çoğunlukla bir tümceden oluşan etkili sözlerdir.

Rus atasözlerini araştıran ve derleyen Dal'ın belirttiği gibi “atasözü uydurulmaz, şartlara bağlı olarak ruhun derinliklerinden gelen bir haykırış, bir nida şeklinde kendiliğinden oluşur” (Dal, 1996, s. 23). Yüzyıllar boyunca halkların gözlemleri ve deneyimleri sonucunda ortaya çıkmış ve genel kurallara dönüşen atasözlerinin en önemli özelliklerinden biri halk tarafından yaratılmış ve halkın ortak kullanımına girmiş olmalarıdır. Nesiller boyunca oluşmuş ve yaygınlaşmış olan bu atasözleri, Rus toplumunun sosyo-kültürel tarihini, ekonomik ve kültürel gelişimini yansıtmaktadır. Bir başka deyişle Rus atasözleri, halk hayatının gerçekçi ve edebî bir aynasıdır, bu nedenle yansıttıkları gerçeklik gibi çok

<sup>2</sup> *Vox populi*, ifadesi Latince *Vox populi*, *vox Dei* ifadesinin kısaltılmış halidir. Türkçeye ifade "halkın sesi, Tanrının sesidir" şeklinde aktarılabilir.



katmanlı ve derin özellikli bir yapıdadırlar. Rus klasik edebi eserleri de atasözlerinin kaynaklarından biridir. Ünlü Rus yazarlarının eserlerinde yer alan sözler ve ifadeler zamanla atasözlerine dönüşmüş ve yaygın bir şekilde kullanılmıştır. Rus folklorunun diğer türleri, masallar, türküler, bilmece gibi unsurlar, başka dillerden alıntılar da atasözlerinin kaynakları arasındadır. İçeriklerinde ele alınan konular ise emek, aile, terbiye, köy hayatı ve tarım, günlük ve toplumsal-siyasi hayat, insanın ahlaki değerleri, görüşleri, davranışları vb. dir (Jigulev, 1965, s. 3-5).

Atasözlerinin en önemli özellikleri sade, kısa, net ve öz olmaları; şiirsel ve zengin dille anlatım güzelliği sağlamaları; edebî gücü ve etkisi anlamsal, yapısal, sözdizimsel, sesçil ve ritmik düzenlemelerinde gizli olmasıdır. Bu özellikleri sayesinde etkileyici ve akılda kalıcı olan atasözleri, içeriklerinin zenginliği, derinliği, doğruluğu ve biçimlerinin mükemmelliği nedeniyle yüzyıllardır varlıklarını korumaktadır (Jigulev, 1965, s. 7-8).

Alanyazındaki tanımlara göre atasözleri değişime uğramaz, kalıplaşmış yapıya ve uzlaşım sal anlama sahiptirler. Ancak geleneksel atasözlerinin çeşitli nedenlerle değiştirilerek yeni versiyonlarının oluşturulması ve değiştirilmiş şekilde kullanılması günümüzde birçok dilde sıkça görülen bir durumdur. Bu tür değişiklikler genellikle mizah, hiciv, sözcük oyunları, alay etme; reklamlarda çarpıcı bir etki yaratma, gazete ve kitap başlıklarında dikkat çekme gibi amaçlarla gerçekleştirilir. Siyasi ve ideolojik nedenlerle atasözlerinin değiştirilmesi ya da tamamen yenilerinin yaratılması ise Sovyet dönemi Rusçasına özgüdür. Sovyet dili olarak da adlandırılan bu dil tamamen Rusça temellidir, ancak özellikle biçimbilimsel, sözcüksel ve anlamsal değişimler geçirmiştir. Daha önce var olmayan sözcükler ortaya çıkarken Sovyet halkının yeni hayatını ve görüşlerini yansıtan yeni atasözleri de oluşturulmuştur. Bu atasözlerini incelemeyen önce Sovyet döneminin ve dilinin özelliklerine kısaca değinmek yararlı olacaktır.

## 2. Sovyet döneminin ve dilinin özellikleri

1917 Devrimi sonrasında Rusya'da hayatın her alanında büyük değişimler yaşanmıştır. Eski Rusya'nın ve komşu ülkelerin birleşmesiyle 1922 yılında Sovyetler Birliği şeklinde kısaltılarak ifade edilen Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB) kurulmuştur. Bu dönemde Sovyet rejimi, Rus dilini de ideolojik hedeflerine uygun bir şekilde dönüştürme çabası içerisine girmiştir. Süreç boyunca oluşan Sovyet halkının konuştuğu dil ortaya çıkmıştır. 1917-1991 yılları arasında varlığını sürdürmüş olan Sovyet rejiminin önemli özelliklerinden biri, Rus dilinin *Sovyetleştirilmesi* durumudur. *Totaliter* dil olarak da tanımlanan Sovyet dönemi Rusçası, yeni söylemler aracılığıyla Sovyet ideolojisine hizmet etmiştir (Geller, 1985, s. 261; Kupina, 1995, s. 6-7).

70 yıllık sosyalizm döneminde toplumdilbilimsel bir olgu olarak Sovyet dili giderek daha fazla siyasallaşmış ve zamanla *totaliter dil, yeni dil (новояз/ novoyaz)* vb. adlarla tanımlanmaya başlamıştır. Çağdaş dilbilimciler Sovyet totalitarizminin dilini bireyselliği, düşünce özgürlüğünü ve insan ruhunu baskılayıcı bir araç olarak görmektedir. Sovyet dilinin özelliklerinden bazıları, etkin söz dağarcığını daraltma, kısaltmalar ve dolaylı ifadelerin kullanımı, nötr anlam taşıyan sözcüklere ideolojik-siyasi anlam katma şeklinde gösterilir. Sovyet dilinin başkaca önemli bir özelliği de parti organlarının ve iktidarın yarattığı kalıplaşmış ifadelerin sözlü halk edebiyatının ürünü olarak görülmesidir, diğer bir ifade ile deyim biliminin (фразеология/ frazeoloji) slogan bilimine (лозунгология/ lozungologiya) dönüştürülmüş olmasıdır (Mokiyenko & Nikitina, 1998, s. 5-6).

Stalin döneminde folklorla duyulan ilgi; bir yandan parti liderleri, Kızıl Ordu mensupları ve kahramanlık duygularını uyandıran mesleklerin temsilcileri hakkında yazılan ve *Sovyet folkloru* olarak adlandırılan ideolojik fikirler içeren metinlerin yaygınlaştırılmasında, diğer yandan SSCB halklarının gerçek ya da hayalî folklor geleneklerine özgü tür biçimlerinin, imgelerin, sembollerin ve mecazların kullanılmasında kendini göstermiştir. Bu bağlamda folklor ya da sözde folklor metinleri, 1930'lu yıllarda SSCB'de propaganda amaçlı kullanılan dile dahil edilebilir (Kozlova, 2010, s. 1).

Leh dilbilimci Wojciech Chlebda (1994, s. 74), Sovyet dilini *Sovyet İmparatorluğu'nun Dili (Lingua Imperii Sovietici/LIS)* olarak adlandırmış, bu dilin alt sistemlerini de Sovyet sözcükleri, kalıplaşmış sözcük öbekleri, konuşma kuralları ve gerekçelendirme biçimi olarak sıralamıştır. Sıraladığı alt sistemler arasında dönemin kendine özgü yeni içerikleri ifade etme ve yayma işlevleri gören "Sovyet söylem türlerine" önemli bir yer belirlemiştir. Bu söylemleri destekleyen yeni sözcükler, metinler ve sosyal iletişim biçimleri gibi unsurlar arasında Sovyet halkının hayatını ve görüşlerini yansıtan yeni yaratılmış atasözleri de yer almaktadır. Bu atasözleri dönemin Rusçasına özgü olarak ortaya çıkmış ve Sovyet dili etki sistemi içerisinde işlev görmüşlerdir. Gerçek Rus atasözlerinden farklı olmaları nedeniyle *Sovyet sözde* atasözleri olarak tanımlanmaktadır.

### 3. *Sovyet sözde* atasözlerinin yaratılma nedenleri

Atasözlerinin doğal konuşma sürecinde ortaya çıktıkları söylemine karşın, amaçlı ve suni olarak yaratılması 1930'lu yıllarda Sovyetler Birliği'nde yaygın hale gelmiştir (Alefirenko & Semenenko, 2009, s.304). Bu atasözleri Sovyet döneminde yayımlanan çeşitli sözlüklerde yer almıştır. Bugün bunların gerçek atasözlerinden ayırt edilmesi gerekir. Wojciech Chlebda (1994, s. 75), çeşitli derlemeleri tarayarak 1925-1980 yılları arasında yaklaşık bin Sovyet atasözünün yaratıldığını tespit etmiştir.

Sovyet dönemi iktidarı Rus halkının eserleri olan atasözlerine ilgi duymuş ve bunları sıkı bir biçimde kontrol altına almıştır. Bir taraftan var olanların üzerinde denetim uygulanırken, diğer taraftan birçok atasözü de yapay olarak yaratılmıştır. Akademisyen Rubinshteyn, *İncil Kaynaklı Rus Atasözleri (Русские пословицы библейского происхождения)* sözlüğünün (Sirot, 1985, s. VIII) önsözünde "din atasözlerini yok ederken yeni, ateist olanları oluşturdu" ifadesini kullanmıştır. Bu değişim yayımlanan birçok atasözleri kitabında görülmüştür (Alefirenko & Semenenko, 2009, s.304).

A. Jigulev'in derlediği ve ilk ateist atasözleri ve deyimler sözlüğü olarak nitelenen *Без бога уице дорога. Атеистические пословицы и поговорки* adlı sözlük devrim öncesi Rus ve devrim sonrası Sovyetler Birliği'nde yer alan Rus, Ukrayna, Belarus, Gürcü, Kazak, Özbek vb. halkların atasözlerini içerir. Bu atasözlerinde halkların dini gelenekleri, bayramlar ve ritüeller hakkındaki görüşleri kısa ve öz bir biçimde ifade edilmiş, halkın algı düzeyi imgesel, ironik, mizahi bir anlatımla çarpıcı bir şekilde yansıtılmıştır (Jigulev, 1963, s. 5). Derleme kitabının önsözünde çalışmanın geniş bir okuyucu kitlesine yönelik olduğunu, ancak ideolojik cephede ve yürütülen ateist eğitim çalışmalarında basın, kulüp, ateist evleri, radyo ve televizyon çalışanları tarafından kullanılabilmesi belirtilmektedir (Jigulev, 1963, s. 6). Sovyet döneminde bazı halk bilimciler, sözde atasözleri aracılığıyla Sovyet ideolojisini şiirsel bir şekilde ifade etme eğilimini göstermişlerdir (Val'ter & Mokiyeenko, 2005, s. 6).

*Sovyet* atasözleri incelenirken İkinci Dünya Savaşı sırasında ortaya çıkan askerî atasözlerinin tamamen *sözde* olarak nitelendirilmemesi ve bunlara karşı daha farklı bir yaklaşım sergilenmesi dikkat çekmektedir. Tarih boyunca Rus atasözleri savaşın trajik olaylarını yansıtmak, askeri disiplini ve eğitimi sağlamak amacıyla kullanılmışlardır. 1918 yılında Kızıl Ordu'nun kuruluşundan itibaren Parti

yöneticileri, hükümet ve Sovyet komutanları atasözlerinden yararlanmışlardır. Gazeteci ve yazarlar tarafından derlenen bu atasözleri, savaş sırasında cephede dağıtılan yazılarda, askerî basında, tüzük ve yönergelerde, komutanların ve savaş kahramanlarının konuşmalarında ve Kızıl Ordu mensuplarına yönelik talimatlarda sıkça yer almışlardır (Jigulev & Kuznetsov, 1974, s. 6).

Carla Muschio, ilgi çekici bulduğu Sovyet dönemindeki *komünist atasözlerini* İtalyancaya çevirmiştir. Yazar, parti sloganlarına benzettği ve basit imgeler içeren satırlar olarak tanımladığı atasözlerine ilişkin “Gerçekten de bunları halk mı yarattı?” sorusuna yanıt aramıştır. Sorusunun yanıtını, muhtemelen bunların yaratılmasında halka yardım eden parti reklamcıları ve profesyonel ideologlar olmuştur şeklinde vermiştir. Dönemin halk bilimcileri de gerçekte kimsenin tekrar etmek istemediği bu ifadeleri yaygın olarak kullanılan atasözleri olarak empoze etmişlerdir. Yine de bu atasözlerinde ele alınan barış, kadın erkek eşitliği, halkların kardeşliği vb. değerler tartışmasızdır (Muschio, 2002, s.3).

*Sovyet sözde* atasözlerinin yaratılma nedenlerini belirlemek amacıyla alandaki araştırmalar dikkate alındığında, bunların bir yandan halk tarafından diğer yandan devlet eliyle oluşturuldukları görülmektedir. Genel olarak Sovyet döneminde yeni atasözlerinin ortaya çıkışını belirleyen önemli nedenler olarak ülkede değişen hayat şartları ve Rus dilinin geçirdiği değişim gösterilebilir, ancak devlet ve parti yönetiminin amaçlarına bağlı nedenlerin ağırlıkta olduğu ifade edilebilir.

#### 4. *Sovyet sözde* atasözlerinin yapısal özellikleri

Sovyet dönemi atasözleri geleneksel atasözlerine kıyasla farklı özelliklere sahiptir ve kendiliğinden ortaya çıkma ve anonim olma özelliklerini taşımazlar. Bu nedenle bilim insanları iki dönemin atasözleri arasında ayırım yapmaktadır. Geleneksel atasözleri *gerçek*, Sovyet döneminde ortaya çıkanlar ise *sözde* sıfatlarıyla nitelenir. *Sözde* atasözleri, gerçek atasözleriyle karşılaştırıldığında tüm gerekli özelliklere sahip olmadıkları için bu şekilde nitelendirilirler (Alefirenko & Semenenko, 2009, s. 304).

*Sovyet sözde* atasözleri nasıl ayırt edilebilir?” sorusu Chlebda'nın (1994, s. 76) görüşleriyle yanıtlanabilir. Biçimsel özellikleri açısından *sözde* ve *gerçek* atasözleri karşılaştırmalı olarak ele alındığında aralarında bir fark gözlenmemektedir, çünkü her iki tür de aynı yapısal özelliklere sahiptir. Her iki tür atasözü de genellikle iki kısımdan oluşur. Örneğin, *Колхоз богат – колхозник рад* (Kolhoz bogat – kolhoznik rad; *Kolhoz zengin – kolhoz çalışanı memnun*) atasözü ikili bir yapıya sahiptir.

#### 5. *Sovyet sözde* atasözlerinin anlamsal özellikleri

*Sovyet sözde* atasözleri dil seviyesinden hemen belli olurken, Chlebda'ya (1994, s.75) göre bu özlü sözlerde aşağıdaki özellikler göze çarpmaktadır:

a. Sovyet dönemi atasözlerinde devrim öncesi durumu olumsuz, sosyalist dönemi ise olumlu şekilde yansıtan karşılaştırma ifadelerine sıkça rastlanır. Sovyet ideolojisinin ve propagandasının bir parçası olarak kullanılan bu karşılaştırmalarda devrim öncesi dönem, genellikle gerici, sömürücü ve adaletsiz olarak tasvir edilirken, Sovyetler dönemi ilerici, eşitlikçi ve toplumsal bir mutluluğun var olduğu bir dönem olarak gösterilir. Örneğin, *Раньше церковь да вино - а теперь клуб да кино* (Ran'shetserkov da vino - a teper'klub da kino/ *Önceden kilise ve şarap-şimdi ise kulüp ve sinema*) atasözünde devrim öncesi dönemdeki dini ve sınıfsal yapı eleştirilirken, Sovyetler dönemindeki kültürel ve eğlence faaliyetlerinin varlığı vurgulanır; *Раньше жили – слезу лили, а теперь живем – счастье куем* (Ran'shejili – slezu lili, a teper' jivyom – schast'ekuem/ *Önceden yaşadık- gözyaşı dökerdik, şimdi ise yaşıyoruz, mutluluk-yaratıyoruz*) atasözünde devrim öncesi dönemdeki acı ve sıkıntılar, Sovyetler

döneminde ise mutluluğun ve refahın varlığı vurgulanır; *Была Россия царская – стала пролетарская* (Byla Rossiya tsarskaya- stala proletarskaya/ *Önceden Çarlık idi Rusya- şimdi oldu Proletarya*) atasözünde devrimin getirdiği sosyal ve siyasal değişim ifade edilir ve proletarya yüceltilir.

b. Devrim öncesi atasözlerinde bulunmayan bazı sözcüklerin *Sovyet sözde* atasözlerinde bulunması. Örneğin, *колхоз* (kolhoz), *коммунист* (komünist), *норма* (norm), *партия* (parti), *план* (plan), *революция* (devrim), *спорт* (spor), *танк* (tank), *трактор* (traktör), *фашизм* (faşizm), *электричество* (elektrik), *самолет* (uçak), *агроном* (tarım uzmanı) vb. sözcükler Sovyet döneminde ortaya çıkan kavramları, olayları, nesnelere ifade eder ve yeni atasözlerinde yer alırlar. Örneğin, *Жди не дождя и грома, а жди агронома* (Jdi ne dojdya i groma, a jdi agronoma/ *Yağmuru ve gök gürültüsünü değil, tarım uzmanını bekle*), *Чем лучше авиация, тем сильнее нация* (Chem luchshe aviatsiya, tem sil'nee natsia/ *Güçlü hava kuvvetleri, güçlü ulus*), *У хорошего пилота не бывает плохого самолета* (U horoshego pilota ne byvaet plohogogo samoleta/ *İyi pilotun kötü uçağı olmaz*). Verilen örneklerde Sovyet dönemine özgü *агроном*, *авиация*, *пилот*, *самолет* gibi sözcükler yer almıştır.

c. Devrim öncesi atasözlerinde yer alan geleneksel konuların yeni Sovyet içeriklerle birleştirilerek tek bir atasözü biçiminde yansıtılması. Örneğin, *За богом пойдешь – ничего не найдешь* (Za bogom poydyosh'- niçevo ne naydyosh'/*Allahın izinde gidersen- hiçbir şey elde edemezsin* vb.). Örnek olarak verilen atasözünün ilk kısmı devrim öncesi Rus atasözünün bir bölümüdür, ikinci kısmı ise Sovyet içeriğine uygun bir şekilde tamamlanmış ve iktidarın dine ve kiliseye karşı olumsuz tutumunu ifade etmektedir.

d. Devrim öncesi var olan bazı geleneksel kavramların yeni Sovyet gerçekliğinde yer almadığı varsayımının bulunması. Örneğin Sovyet döneminde çıkarılan derleme sözlüklerinde *зenginlik*, *fakirlik* gibi kavramları içeren atasözlerinin karşısında bunların eski, devrim öncesine ait oldukları notu yer almaktadır. Olumsuzlukların eski döneme özgü olduklarını vurgulamak amacıyla yapılan bu tür uygulama örneklerine A. Jigulev'in (1963; 1965) derlediği *Без бога шире дорога. Атеистические пословицы и поговорки* (Bez boga shire doroga. Ateisticheskiye poslovitsiy i pogovorki) ve *Русские народные пословицы и поговорки* (Russkiye narodniye poslovitsiy i pogovorki) sözlüklerde sıkça rastlanmaktadır.

Devrim sonrası ortaya çıkan ve yaygınlaşan atasözleri, Lenin, vatan, komünist parti, kahraman Sovyet ordusu, kolhoz hayatı, barış, halklar arası kardeşlik vb. hakkındadır. Birçok Sovyet atasözü kolektifin gücü, disiplin ve özen gibi, Sovyet insanında olması gereken iyi özelliklere ilişkin yargılar içerir. Derleme kitaplarına dahil edilen atasözleri, Sovyet insanının hayatındaki ve bilincindeki değişimleri yansıtır (Jigulev, 1965, s. 6-7). Jigulev'in sözlüklerindeki birçok atasözü slogan özellikleri, din karşıtıdır ve ideolojik kesinlik taşımaktadır. Örneğin, *Бога забыли – лучше зажили* (Boga zabıyli – luchshe zajili/*Allahı unuttuk - daha iyi yaşatmaya başladık*) (Jigulev, 1963, s.14) atasözünde din karşıtı bir ifadeyle Allah'ın unutulmasının daha iyi bir yaşama yol açtığı vurgulanır.

Halk atasözleri olayların, olguların ve hayatın olumlu ve olumsuz yönlerini yansıtır, bu nedenle aralarında çelişkilere de rastlamak mümkündür. Oysa *Sovyet sözde* atasözleri din karşıtlığının dışında bir başka özelliğe de sahiptir. İktidarın talepleri doğrultusunda yazılan bu atasözleri birbirleriyle çelişmez, kuşkusuz, sorusuz ve ikilemsiz bir şekilde komünist ideolojisini yansıtır, sadece ve tek bir dünya görüşünü ifade eder ve bunun propagandasını yapar (Alefirenko & Semenenko, 2009, s. 307-308).

*Sovyet sözde atasözlerinde* kişi, zaman ve mekân gibi öğelerin genelleştirilmediği, ebedileştirildiği görülmektedir. Örneğin, *Ленинская правда светлее солнца* (Leninskaya pravda svetlee solntsa/*Lenin'in doğruları, güneşten daha aydınlıktır*) atasözünde Lenin'in fikirlerinin evrenselliği vurgulanır ve kendisi ideolojik bir sembol haline getirilmiştir. Geleneksel halk atasözlerinde kahraman figürünün öne çıkarılması daha önceleri görülmeyen bir durumdur. Oysa *Sovyet atasözlerinde* böyle bir duruma rastlanmaktadır. Örneğin, Aleksandr Tvardovskiy'in *Vasilij Tyorkin (Василий Тёркин)* bir diğer adıyla *Bir Savaşçı Hakkında Kitap (Книга про бойца)* adlı, dönem lirizminin en önemli poeması (Yetkin, 2022, s. 117) kahramanından esinlenerek İkinci Dünya Savaşında savaşan Rus askerleri birçok atasözü yaratmışlardır. Zaman içerisinde *Tyorkin* halk kahramanı olarak algılanmaya başlamış, bu durum da propaganda işlerini yürüten yetkililer tarafından askerlerin moralini yüksek tutmak için kullanılmıştır (Alefirenko & Semenenko, 2009, s. 307-308).

*Sovyet sözde atasözleri*, Sovyetler Birliği'nin tarihini ve toplumsal değişimini anlatan bir tür küçük tarihsel belge niteliği taşırlar; İç savaş, İkinci Dünya Savaşı, toprak reformu, kolektif çiftliklerin kurulması, din karşıtı propaganda, bakir toprakların kolonizasyonu, işçilerin çalışma saatlerinin düzenlemesi uygulamaları, uzaya uydu gönderme vb. konulara ilişkin bilgiler içerir, bazıları ise tamamen halk ürünüdür (Muschio, 2002, s.4).

*Sovyet atasözlerinde* anlama dayalı sanatlardan abartma ve mecaz-ı mürsel, söz sanatlarından tezat ve aliterasyon kullanımına sıkça rastlanmaktadır. Abartma kullanımına örnek, *Видна из Кремля вся советская земля* (Vidna iz Kremlya vsya sovetskaya zemlya/*Sovyet topraklarının tamamı Kremlin'den görünür*) atasözü gösterilebilir (Chlebda, 1994, s. 76). Bu ifadede abartma kullanılarak Sovyetler Birliği'nin egemenliği ve gücü vurgulanır, geniş coğrafyasının kontrolü ve gücü hakkında bir iddia dile getirilir.

Tezat kullanımına örnek, *Было время – любили гармониста, а теперь время настало – любят тракториста* (Bylo vremya – lyubili garmonista, a tepерь' vremya nastalo- lyubyat traktorista/*Bir zamanlar –armonikacı sevilirdi, zaman değişti- şimdi traktörcü seviliyor*) atasözleri gösterilebilir (Chlebda, 1994, s. 76). Bu ifadede tezat kullanılarak toplumun değerlerindeki değişim anlatılır, tarım ve sanayi gibi sektörlerdeki değişimin Sovyet toplumsal değerlerinin nasıl etkilediği vurgulanır.

## 6. *Sovyet sözde atasözlerinin işlevsel özellikleri*

Alefirenko ve Semenenko'ya (2009, s. 304-305) göre *Sovyet sözde atasözleri* işlevsel özellikleri açısından incelendiğinde, *gerçek* Rus atasözlerinin aksine propaganda gücüne sahiptir ve belirgin bir şekilde slogan özellikleri taşımaktadır, din karşıtı ve yeni siyasi sistemin lehine propaganda olmak üzere iki amaca hizmet etmişlerdir. Halk ürünü olan atasözleri eğitim amaçlı öğütler ve ikna öğeleri içerir, ancak katı ve açık bir şekilde davranış kuralları belirtmez, bakış açısı değiştirmeye zorlamaz. Oysa Sovyet dönemi atasözlerinde doğrusal slogan özelliği ve kesin ideolojik yargı ön plandadır. Uygun bir şekilde seçilen ve kullanılan atasözleri söylemi daha canlı, ikna edici ve gerekçeli, düşünceleri de daha açık bir şekilde algılanır kılmaktadır. Bu nedenle birçok yazar, düşünür ve eleştirmen tarafından kullanılmışlardır (Jigulev, 1965, s.9).

*Gerçek* atasözleriyle *Sovyet sözde atasözleri* arasında ideolojik anlatım tonu ve imgesel planın varlığı konusunda farklar vardır. *Sovyet atasözlerinde* genellikle ideolojik mesajlar ve rejime övgüler öne çıkar, gerçek olanlar daha evrensel ve genel geçerli anlamlar taşır. Sovyet atasözlerinde eğretileme kullanımı nadiren görülürken büyük çoğunluğu tek düzlemlidir, bir diğer ifadeyle gerçek anlamlıdır ve doğrudan

doğruya emir veya yasak niteliğindedir. *Sözde* atasözlerinin genel bir geçerlilikleri yoktur, bunlar belirli somut olayları açıklamak ve onaylamak amacıyla kullanılır. Bu nedenle iki tür atasözü, içerik ve kullanım amacı, ideolojik vurgu, ima ve imgelerin eksikliği ve kesin ifadelerin kullanımı açısından farklılık göstermektedir.

*Sözde atasözleri*, Sovyet döneminde ideolojik bir amacı gerçekleştirmek için kullanılan bir iletişim aracı olarak görülebilir, Sovyet iktidarının görüşlerini yaymak, halkı etkilemek ve toplumu belirli bir düşünce tarzına yönlendirmek amacıyla yaratılmış veya dönüştürülmüştür. Bunlar, gerçek olguları değil, yaratıcısının arzu ettiği ve görmek istediği şekilde ideolojik mesajları yansıtır. Atasözleri cephesinde gerçekleştirilen ideolojik savaş, Sovyet iktidarının halk adına konuşma gereksinimiyle bağlantılıdır (Alefirenko & Semenenko, 2009, s. 306-307).

## 5. Sonuç

*Sovyet* insan tipini oluşturma sürecinde yaratılan totaliter dilin, iletişim ve baskı aracı olarak ortaya çıktığı, merkezî dil politikasıyla sistemli bir şekilde düzenlendiği ve özel işlevler içeren repertuarına folklorun bir alt türü olan atasözlerinin de dahil edildiği görülmüştür. Halk edebiyatı ürünü olan Rus atasözlerinin dışında Sovyet döneminde yaratılan yeni atasözleriyle ideolojinin yayılmasının amaçlandığı, *Sovyet sözde* sıfatlarıyla tanımlanan bu atasözlerinin Sovyetler Birliği'nin dağılmasından sonra dilbilimciler tarafından mercek altına alındığı ve incelendiği belirlenmiştir.

Alanda yapılan araştırmalardan yola çıkarak bu çalışmada dil, folklor ve ideoloji arasındaki ilişki, folklorun ve dilin siyasete alet edilmesi açısından dikkat çekici bir uygulama örneği olan *Sovyet sözde* atasözleri, ortaya çıkış nedenleri, yapısal, anlamsal ve işlevler özellikleri açısından incelenmiştir. Geleneksel Rus atasözleri ile biçimsel açıdan benzerlik gösterdikleri, ancak anlamsal açıdan *sözde* atasözlerinin gerekli olan tüm özelliklere sahip olmadıkları görülmüştür.

Anlamsal özellikleri açısından *sözde* atasözlerinde devrim öncesi ve Sovyet dönemindeki durumların karşılaştırılmasına; yeni dönemle birlikte ortaya çıkan kavramları, olayları, nesnelere ifade eden sözcüklerin kullanımına ve geleneksel konuların yeni Sovyet içeriklerle birleştirilmesine rastlanmıştır. *Sözde* atasözlerinde, devrim öncesine ait bazı geleneksel kavramların göz ardı edildiği; Lenin, vatan, komünist parti, kahraman Sovyet ordusu, kolhoz hayatı, barış, halklar arası kardeşlik vb. kavramların yer aldığı; kolektifin gücü, disiplin ve özen gibi, Sovyet insanında olması gereken iyi özellikler vb. konulara ilişkin yargıların bulunduğu; kişi, zaman ve mekân gibi öğelerin genelleştirilmediği görülmüştür.

Slogan özellikleri taşıyan *Sovyet sözde* atasözlerinde iktidar ideolojisinin yansıtıldığı, tek bir dünya görüşünün ifade edildiği ve bunun propagandasının yapıldığı; din karşıtı ve yeni siyasi sistemin lehine olmak üzere iki amaca hizmet edildiği göze çarpar. Bu atasözleri birçok açıdan eleştirilse de, içerdikleri kavramlar, konular ve sözcükler dikkate alındığında Sovyet dönemi gerçekliğine, tarihine ve diline ışık tutulabilir. Halkın ya da iktidarın dünya görüşü, komünist partinin vatanseverlik, kahramanlık, toplumsal emek, aile hayatı, değerler, ahlak, din vb. hakkındaki ideolojik görüşleri üzerine değerlendirme yapılabilir. Bu nedenle söz konusu atasözlerinin dilbilim, sosyoloji, etnografya, psikoloji, edebiyat bilimi, folklor, kültür tarihi vb. alanlarda yapılacak olan yeni araştırmalar için değerli dil malzemesi oluşturdukları söylenebilir.

**Kaynakça**

- Aksan, D. (1982). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim* (Cilt3) (1 b.). Ankara: TDK.
- Aksoy, Ö. A. (1993). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü* (Cilt 1). İstanbul : İnkılap Kitabevi.
- Alefrenko, N. F., & Semenenko, N. N. (2009). *Frazeologiya i paremiologiya: Uchebnoe posobiye*. Moskva: Flinta-Nauka.
- Arhipova, A., & Neklyudov, S. (2013). Fol'klor i vlast' v "zakrytom obshtestve". *Russkiy politicheskiy fol'klor. İssledovaniya i publikatsii*. (Ed. A. Panchenko). Moskva: Novoe izdatel'stvo, 31-74.
- Bahtin, V. S. (1979). Fol'klor podlinny ili mnimiy? *Literaturnaya gazeta*. 21 fevralya, s. 6.
- Bogdanov, K. A. (2009). *Vox populi: Fol'klorniy janrıy sovetsoy kul'turıy*. Moskva: Novoe literaturnoe obozreniye.
- Chlebda, V.(1994). Poslovitsiy Sovetskogo naroda. Nabroski k budushtemu analizu. Berlin, *Rusistika*, 1/2, 74-84.<http://www.philology.ru/linguistics2/chlebda-94.htm>
- Dal' V. (1996). *Poslovitsiy russkogo naroda* (Cilt 1). SPb.: TOO Diamant.
- Geller, M.(1985).*Mashina i vintiki. İstoriya formirovaniya sovetsoygo cheloveka*. London: Overseas Publications Interchange LTD.
- Gürsoy, Y. (2018). *Sovyet Dönemi Rus Edebiyatı (1953-1991)*. Iksad Publications.
- İvanova, T. G. (2002). O fol'klornoy i psevdofol'klornoy prirode sovetsoygo eposa. *Rukopisi, katorıykh ne bylo. Poddelki v oblasti slavyanskogo fol'klora*(Der. A. Toporkov, T. G. İvanova, L. Lapteva, E. E. Levkievskaya). Moskva: Ladomir, 403-431.
- Jigulev, A. M.(1963). *Bez boga shire doroga. Ateisticheskiye poslovitsiy i pogovorki*. Moskva: GİPL
- Jigulev, A. M.(1965). *Russkiye narodniye poslovitsiy i pogovorki*. Moskva: Moskovskiy rabochiy.
- Jigulev, A. M., & Kuznetsov, N. P. (1974). *Za kray svooy na smert' stoy. Sbornik poslovits i pogovorok*. Moskva: Voenizdat.
- Kozlova, İ. (2010). Stalinskiye sokolıy: totalitarnaya frazeologiya i sovetsoykiy fol'klor. *Antopologicheskiy forum*, 12, 1-10. [http://anthropologie.kunstkamera.ru/files/pdf/012online/12\\_online\\_kozlova.pdf](http://anthropologie.kunstkamera.ru/files/pdf/012online/12_online_kozlova.pdf)
- Kozlova, İ. V. (2011). İzuchenie sovetsoygo epicheskogo fol'klora v postsoveckiıy period. *Slavyanskaya tradicionnaya kul'tura i sovremenniy mir*. (Der. V. E. Dobrovol'skaya, A. B. İppolitova). Moskva: Centr kul'turnıykh strategiy i proektogo upravleniya, 67-87.
- Kupina, N. (1995). *Totalitarniy yazıyk: slovar' i recheviye reaktsiyi*. Ekaterinburg, Perm': UGU.
- Miller Frank J. (2006). Stalinskiy fol'klor. (Çev. L. N. Vıysotskiy). SPb: İzdatel'stvo DNK.
- Mokiyenko, V. M., & Nikitina, T. G.(1998). *Tolkovniy slovar' yazıyka Sovdepii*. Sankt-Peterburg: Folio-press.
- Muschio, C. (2002). *Anche il trattore ha il suo carattere: Proverbi communisti russi*. Stampa Alternativa. X/ I, Viterbo: Union Printing spa.
- Sirov, İ. M.(1985). *Russkiye posloviyiy bibleyskog proishojdeniya*. Predislov. A. Rubinshteyna. Brüksel: Jizn' c bogom. (Odessa, 1897).
- Sokolov, Y. M. (2007). *Russkiy folklor: Uchebnoe posobie* (3. b). Moskva: İzdatel'stvo Moskovskogo universiteta.
- Yetkin, G. B., (2022). *Sovyet Edebiyatına II. Dünya Savaşı'nın Yansımaları*. Çanakkale: Paradigma Akademi.
- Val'ter, H., & Mokiyenko, V. M. (2005). *Antiposlovitsiy russkogo naroda*. SPb: İzdatel'skiy Dom Neva.
- Zinoviev, A. (1985). *Homo Sovieticus*. London: Gollancz.

## 80. Gideon Toury'nin erek odaklı kuramı ışığında Zekeriya Tamir'in "Kül İçinde Bahar" adlı eserinin Türkçeye çevirisinin incelenmesi

Hilal ARSLAN BİLİR<sup>1</sup>

**APA:** Arslan Bilir, H. (2023). Gideon Toury'nin erek odaklı kuramı ışığında Zekeriya Tamir'in "Kül İçinde Bahar" adlı eserinin Türkçeye çevirisinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 1340-1353. DOI: 10.29000/rumelide.1316402.

### Öz

Tarihin ilk zamanlarından beri çeviri, diller ve kültürler arasında aktarım sağlamaktadır. İlk zamanlarda sözlü olarak başlayan bu aktarım, daha sonraki yıllarda yazılı olarak da devam etmiştir. Günümüzde bir bilim dalı olarak yerini alan çeviri, aslında hayatın her alanında etkin bir rol oynamaktadır. Bilim, sanat, edebiyat gibi tüm alanlarla bağlantılı olan çeviri, farklı dil ve kültürlerin daha iyi anlaşılması ve hatta tanıtılması için gerekli hale gelmiştir. Bu bağlamda çevirinin daha iyi anlaşılması, kaynak dil ve kültürün erek okuyucuya anlaşılır bir biçimde sunulması için çeşitli kuram ve stratejiler geliştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı; Arapçadan Türkçeye yapılan çevirilerde, benzerlikler, kayıplar, yeterlilik ve kabul edilebilirlik gibi izlenen çeviri yöntemlerini saptamaktır. Bu amaçla Suriyeli yazar Zekeriya Tamir'in "Kül İçinde Bahar" adlı kitabında yer alan on bir öykü, Gideon Toury'nin Betimleyici Çeviri Araştırmaları doğrultusunda çeviri normları çerçevesinde incelenmiş ve çevirilerde uygulanan stratejilere yer verilmiştir. Çalışmada veri toplamak amacıyla internet veri tabanları ve açık kaynaklardan elde edilen bilgiler ve bu alanda yazılmış kitaplar kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda çevirmenin genel olarak erek odaklı bir çeviri anlayışı benimsediği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Çeviri, Arapça, Zekeriya Tamir, Gideon Toury, çeviri kuramları

## Analysing the translation of Zekeriya Tamir's "Spring in Ashes" into Turkish in the light of Gideon Toury's Reach-Oriented Theory

### Abstract

Since the earliest times of history, translation has been providing transfer between languages and cultures. This transfer, which started orally at first, continued in written form in the following years. Translation, which has taken its place as a branch of science today, actually plays an active role in every aspect of life. Translation, which is related to all fields such as science, art and literature, has become necessary for a better understanding and even promotion of different languages and cultures. In this context, various theories and strategies have been developed in order to better understand the translation and to present the source language and culture to the target reader in an understandable way. The aim of this study is to determine the translation methods followed in translations from Arabic to Turkish, such as similarities, losses, adequacy and acceptability. For this purpose, eleven stories in the book titled "Spring in Ash" by Syrian writer Zekeriya Tamir were analyzed within the framework of translation norms in line with Gideon Toury's Descriptive Translation Studies, and the

<sup>1</sup> Arş. Gör. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi/Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Arapça Mütercim Tercümanlık/ Mütercim Tercümanlık (Ankara, Türkiye), hilal.arslan@hbv.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0198-1977 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.04.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316402]



strategies applied in translations were included. In order to collect data in the study, information obtained from internet databases and open sources and books written in this field were used.

**Keywords:** Translation, Arabic, Zekeriya Tamir, Gideon Toury, translation theories.

## Giriş

Çeviri, farklı dillerin varlığı ile ortaya çıkmış ve toplumlar arasında iletişimi sağlamak amacıyla kendisine ihtiyaç duyulmuştur. En genel anlamıyla bir dilden diğer bir dile aktarım olarak tanımlanan eviri terimi, farklı kültürler arasında alışverişi ve tarih boyunca medeniyetler arasında etkileşimi sağlamıştır. Çeviri, toplumların tarihine ışık tutan, diğer milletler tarafından tanınıp anlaşılmasına yardım ederek kültürlerarası köprü niteliği taşıyan bir olgudur. (Maden Kalkan, 2021: 231)." Bu durumda çevirmen, sadece iki dil arasında değil, aynı zamanda iki kültür arasında mekik dokuduğundan edebi metinlerde özellikle kültürel aktarımı sağlaması beklenir (imen Karayürek ve Kurt, 2021).

Çeviri, sadece sözcüklerin çevrilmesi olmayıp aynı zamanda kaynak metinde açık veya örtük olarak ifade edilen mesajı erek metinde verebilmektir (Yalçın-ay, 2014: 267). Daha açık bir ifadeyle, yalnızca dile dayalı bir işlem olmayan eviri sürecine kültür ve bağlam gibi birtakım dil dışı ögeler de dhil olmaktadır. Dolayısıyla eviri sürecini, bir dilin, bir kültürün, bir yaşam tarzının ve bir anlayış biçiminin başka bir dilde aktarılması olarak tanımlamak mümkündür (Erkalan akır, 2022: 514-515).

Bir dil ve kültürün, başka bir dil ve kültürde yeniden hayat bulması olarak nitelendirilen eviri vasıtasıyla diller ülke bazındaki bireysellikten soyutlanarak, evrenselleşebilmektedir. Kısacası eviri; dilleri, eserleri, kültürleri vb. kendi toplumlarının sınırlarını aştıkları "dil sınırsızlığı" noktasına taşımaktadır (Kalkan ve şaşmaz, 2021: 2349).

Çeviri edimi, iletişimin imknsız olduğu dilsel zorlukların üstesinden gelerek, diller ve kültürler arası anlaşmayı sağlamanın yanı sıra farklı kültürlerin ortaya koyduğu yapıtları tanıma ve kendi yapıtlarını karşı tarafa aktarma eylemini gerçekleştirir (Yücel, 2016: 14-16). Ancak bir bilim olarak tanınması 20. yüzyılın ikinci yarısında gerçekleşmiştir. Avrupa'da 1970'li yıllarda doğan eviribilim ilgiyle karşılanmış ve dünyanın birçok niversitesinde araştırma alanı haline gelmiştir (Tahir Gürçağlar, 2019: 101).

1980'lerden sonra edebiyat alanını tesiri altına alan yapısalcılık ve sömürgecilik sonrası akımları takip eden araştırmacılar, eviribilimi sorgulayarak "betimleyici/görgül ve yorumlayıcı/eleştirel eviribilim" ayırımına gittiler (Tahir Gürçağlar, 2015: 13). Betimleyici eviri araştırmaları, Itamar Even-Zohar'ın çevirilerde toplumsal ve kültürel konularda yaptığı çalışmalar ve Gideon Toury'nin bu görüşlerden etkilenecek oluşturduğu yöntemle ortaya çıkmıştır (Yalçın, 2015: 59).

Batı dillerinin aksine Arapça eviride kuram uygulamaları henüz başlangıç seviyesindedir. Bu alışmanın Arapça eviri sahasında kuram uygulamalarına yönelik ilk çalışmalardan olduğunu söylemek mümkündür. Daha nce Musa Yıldız ve Gülfem Kurt'un birlikte hazırladıkları "eviride Kayıplar Sorunu: Necib Mahfz'un Yevme Kutile'z-Za'im Adlı Eserinin Arapça ve İngilizceden Türkçeye evirisi ile Arapça Kaynak Metninin Karşılaştırmalı Bir İncelemesi" başlıklı çalışmaları bu öncül çalışmalardan biridir. Yine İhsan Doğru'nun "Hariri'nin Makamatındaki Atasözlerinin Nida'nın eviride Eşdeğerlik Kuramı Bağlamında İncelenmesi" adlı çalışması kuram uygulamasını içeren öncül bir çalışmadır. Yasin Murat Demir'in "Mahmud Derviş'in Arapça'dan Türkçe'ye Yapılan şiir evirilerinin Yeterlilik ve Kabul Edilebilirlik Bağlamında Değerlendirilmesi" adlı alışması, Murat zcan ve Arife Eray'ın "Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Huzur Adlı Romanının Arapçaya evirisindeki Deyiş, Deyim, Atasözleri ve Manilerin oğul

Dizge Kuramı Işığında İncelenmesi” adlı çalışmaları ve yine Murat Özcan’ın “Nobel Ödüllü Mısırlı Yazar Necib Mahfuz’un Kahiretu’-l Cedide Adlı Romanının Türkçe Çevirisindeki Dil Oyunlarının Eşdeğerlik Açısından İncelenmesi” adlı çalışması bu alanda çeviri kuramlarını ele alan çalışmalardandır.

Bu çalışmada, Halim Öznurhan’ın “Kül İçinde Bahar” adlı çeviri çalışması Gideon Toury’nin çeviri normlarına göre değerlendirilmiştir. Suriyeli Arap yazar Zekeriya Tamir’in kaleme aldığı “Rabî’ fi’r-Remâd” kitabının çevirisinin ele alındığı çalışmada, Zekeriya Tamir’in hayatı ve edebi yönü hakkında kısa bir bilgi verildikten sonra çeviride kuram, betimleyici çeviri araştırmaları ve Toury’nin normlarından bahsedilmiştir. Sonrasında araştırmannın ana temasını oluşturan çevirinin norm incelemesi yapılmıştır.

Çalışmada ele alınan öykü kitabının çevirmeni Halim Öznurhan, Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesinden 1987 yılında mezun olmuş, Yüksek Lisansını 1994-1999 yılları arasında Erciyes Üniversitesinde Tefsir üzerine, Doktorasını ise 1999-2004 yılında Marmara Üniversitesinde Arap Dili ve Belagatı üzerine yapmıştır. Şu an Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nde Profesör Doktor olarak görevini yürütmektedir. Zekeriya Tamir’in “Kül İçinde Bahar adlı” öykü kitabının yanı sıra “Onuncu Günde Kaplanlar”, “Gök Gürültüsü” eserlerini; Necip Mahfuz’un “Savrulan Kahire” adlı romanını Arapçadan Türkçeye çevirmiştir. İyi derecede Arapça bilen Öznurhan, bu eseri 2015 yılında çevirmiştir. Demavend Yayınlarından basılan çeviri henüz birinci baskısı olup on iki hikâyeden oluşmaktadır.

### 1.Zekeriya Tamir’in hayatı ve edebi yönü

Zekeriya Tamir, 1931 yılında Şam’ın el-Bahsa ilçesinde dünyaya gelmiş kısa öykü yazarıdır. On üç yaşında maddi imkânsızlıklar sebebiyle eğitimini yarıda bırakan yazar, çeşitli işlerde çalışmış ve son olarak demircilik işinde karar kılmıştır. Modern Arap edebiyatı döneminin en meşhur ediplerinden olan Tamir, zor şartlar altında ailesine yardımcı olabilmek için erken yaşta hayata atılmıştır. Yaşadığı zorluklara rağmen okumayı hiçbir zaman bırakmamış, ulaşabildiği pek çok kitabı ve dünya edebiyatının önemli temsilcilerini okumuştur. Evli ve iki çocuk babası olan yazar, daha çok kültür ve edebiyat alanlarında eserler kaleme almış, ülkelerini terk edenleri eleştirmesine karşın 1990 yılında Londra’ya giderek çalışmalarını burada devam ettirmiştir (Fettahoğlu, 2016: 64-65).

Suriye Komünist Partisi’ne üye olan Tamir, burada bazı edebiyatçılarla tanışma fırsatı yakalar ve bu da onun Suriye ve Arap Yazarlar Birliği’nin kuruluşlarında yer almasını sağlar. 1956 yılında ilk hikâyesini yayımlamış olan yazar, aynı dönemde gazetecilik alanına da girmiştir (Kilci, 2018: 73). Bir süre gazetecilik yapan yazar, Şam’da Kültür Bakanlığı, el-Mevkifu’l-Edebi (Edebiyat Durağı) dergisinde ve Mecelletu’l-Ma’rife (Eğitim Dergisi)’inde çeşitli müdürlüklerde görev almış, Suudi Arabistan’da Cidde televizyonunda ekran yazarlığı yapmıştır. Arap Kütüphaneler Birliği Başkan yardımcılığı yapan edebiyatçı (Can, 2006: 12), çeşitli basın yayın kuruluşlarında farklı pozisyonlarda görevler almıştır.

Dünya edebiyatını yakından takip etmeye çalışan Tamir, ekspresyonizm (dışavurumculuk), egzistansiyalizm (varoluşçuluk), empresyonizm (izlenimcilik), realizm ve sürrealizm gibi akımlara yönelmiştir. Başta kendi ülkesi olmak üzere Lübnan, Katar, Mısır, Libya, Irak, Tunus, Kuveyt, Suudi Arabistan, Fas, İran ve Rusya gibi birtakım ülkelerde konferanslar düzenlemiştir (Zamzam, 2013: 5). Franz Kafka, Jean Paul Sartre, Albert Camus gibi Batı edebiyatçılarından etkilenen Tamir, eserlerinde fasih Arapçayı kullanmış ve kendine has bir anlatım tekniği ortaya koymuştur (İzci, 2016: 16-18). Edebiyatçıya topluma rehber olma rolü biçen yazar, yaptığı tüm çalışmalarda ve kaleme aldığı tüm eserlerde Arap toplumundaki sosyo-ekonomik problemleri, baskıcı-otoriter devlet anlayışını,

çarpıklıkları, bireyin sorunlarını ve modern insanın yalnızlığını konu edinmiştir (Kula, 2011: 37). Bazı hikâyelerinde sembolizmi yoğun bir şekilde kullanan yazar, hikâyelerinde çeşitli anlatım yöntemlerine başvurmuş, çoğu zaman diyalog yöntemini tercih etmiştir (Bostancı, 2007: 219). Eserlerinde genelde kısaltmaya giden edebiyatçı, şiirsel, sade ve basit bir üslup kullanmıştır. Yazarın eserleri Türkçe, Almanca, İngilizce, İtalyanca, Fransızca, Rusça, İspanyolca, Bulgarca gibi birçok dile çevrilmiştir.

Zekeriya Tamir'in ele alınacak olan hikâyesi Rabî' fi'r-Remâd (Kül İçinde Bahar) adlı eserinin içerisinde toplamda on bir hikâye yer almaktadır. Bunlar sırasıyla: Selcu Ahiri'l-Leyl (Gece Sonu Karı), el-Babu'l-Kadim (Eski Kapı), el-Cerime (Suç), Şemsun Sağira (Küçük Bir Güneş), el-Vechu'l-Evvel (İlk Yön), Seyerhalu'd-Duhan (Duman Gidecek), en-Nehr (Nehir), Rabî' fi'r-Remâd (Kül İçinde Bahar), el-Kursan (Korsan), Cengiz Han (Cengiz Han), el-Asafir (Serçeler)'dir.

### 3. Gideon Toury'nin erek odaklı kuramı

Çeviri kuramı en basit tanımıyla çeviride ölçüt olgusunu, çeviri eyleminin rolünü, çevirideki problemleri, çeviri sürecini ve iletişimin işlevini inceler (Türkoğlu, 1996: 36). Tarihin ilk kuramcıları olarak bilinen Cicero ve Horatius, çevirilerinde okuru merkeze alan serbest bir çeviri yaklaşımından söz etmişlerdir (Yücel, 2016: 48). Yazıcı, çeviri kuramlarının çeviriye daha kapsamlı bakmayı öğrettiğini, çevirmeni geliştirdiğini, çevirmenin iki dili bilmenin yanı sıra, hedef dil, kültür bilgisi ile araştırma ve yaratıcı düşünceye sahip olması gerektiğini vurgulamıştır (2005: 27).

1970'li yıllardan itibaren başlayan Betimleyici Çeviri Araştırmaları, hedef kültürün ön plana çıkarıldığı, çevirinin sadece dilsel bir aktarımla sınırlı olmayıp kültürün de içinde yer aldığı çeviri yaklaşımlarıdır. Betimleyici Çeviri Araştırmaları, Even-Zohar'ın kültür kuramı olan Çoğuldizge Kuramı'nı Toury'nin genişletmesi ve bunun birçok çeviribilimci tarafından geliştirilmesiyle tamamlanmıştır. Bu yaklaşım çerçevesinde, Even-Zohar; Çoğuldizge Kuramı'nı, Gideon Toury; Erek Odaklı Kuramı, Ernest August Gutt; Açıklayıcı Bildirişim Kuramı'nı, Holz Manttari; Eylem Odaklı Çeviri Kuramı'nı, Lederer; Yorumlayıcı Anlam Kuramı'nı ve Hans Vermeer; Skopos Kuramı'nı geliştirmişlerdir (Yalçın, 2015: 54).

Çeviribilimin bilimsel bir disiplin olarak ilk kez ortaya çıkmasını sağlayan Amerikalı araştırmacı James Holmes, Betimleyici Çeviri Araştırmaları'nı odaklanma durumlarına göre üç gruba ayırmaktadır. Bunlar 'ürün odaklı betimleyici çeviri çalışmaları', 'süreç odaklı betimleyici çeviri çalışmaları' ve 'işlev odaklı betimleyici çeviri çalışmaları' dır. Ürün odaklı çeviri çalışmaları, çevrilen metin odaklıdır. Kaynak ve hedef metni betimleyerek karşılaştırmalı çözümlenmeler ışığında metnin bir ya da daha fazla yapılmış çevirisinin incelenmesini içerebilir. İşlev odaklı çeviri çalışmaları, çevirilerin sosyokültürel boyutunun işlevini ve konumunu betimlemekle ilgilenir. Süreç odaklı çeviri çalışmaları, çevirmenin kaynak metni hedef dile aktarırken karar verme sürecini araştırır. (Holmes, 1988: 72)

Gideon Toury tarafından ortaya atılan erek odaklı kuram, betimleyici yaklaşım olarak da bilinmektedir. Betimleyici yaklaşımın özünde erek odaklı bir bakış açısı vardır. Toury'e göre çeviriler kaynak kültürden ziyade erek kültürün birer gerçeğidir (Toury 1995:13). Toury, 1980 yılında yazdığı "In Search of a Theory of Translation" (Bir Çeviri Kuramının Peşinde) eseri ile Betimleyici Çeviri Araştırmaları'nın temelini atmıştır. 1995 yılında kaleme aldığı "Descriptive Translation Studies and Beyond" (Betimleyici Çeviri Araştırmaları ve Ötesi) adlı kitabında ise çalışmalarını yeni bir düzleme taşıyarak kuramla ilgili bilgiler vermiştir.

Toury'e göre Betimleyici Çeviri Araştırmaları üç aşamadan oluşur:

- 1) "Öncelikle çeviri metnin erek kültür dizgesi içindeki konumu belirlenir, metne verilen önem ya da erek kültür tarafından ne derece kabul gördüğü incelenir.
- 2) Kaynak ile erek metinler karşılaştırılarak deyiş kaydırmaları saptanır, her iki metinden seçilecek ikili metin birimleri arasındaki ilişkiler betimlenir ve altta yatan çeviri kavramına ilişkin genellemelere varmaya çalışılır.
- 3) Gelecekte çeviri yaparken alınan kararlarda yararlanılabilecek sonuçlara varılır (Toury, 1995: 36-39; Munday, 2001:112)."

Toury betimleyici çeviribilim çalışmalarında çeviri kuramını çeviri ürünleri üzerine inşa eder. Çeviri, erek metnin kültürünü hedef aldığı için erek metinde anlam kazanır. Çeviri erek kültür merkez alınarak yapılır ve süreci erek kültür başlatır. Toury'e göre kaynak ve erek metin arasındaki eşdeğerlik bağımlı çeviri normları belirler (Rakova, 2016: 185). Bu çeviri normlarını Toury üç ana başlık altında inceler: öncül normlar, süreç öncesi çeviri normları ve süreç normları. Süreç öncesi çeviri normları, çeviriye başlamadan önce alınan kararları içerir. Çeviri süreci normları, matriks ve metinsel-dilsel normlarla bağımlı olan çeviri süreci esnasında alınan kararların tümünü inceler. Öncül normlar ise, çevirmenin çeviriyi kaynak metne mi yoksa hedef metne mi yakın oluşturacağı konusunda almış olduğu karardır (Bengi, 1995: 15).

### 3.1.Öncül normlar

Toury'nin öncül normlarda öne çıkardığı önemli kavramlar "yeterlilik" ve "kabul edilebilirlik" tir. "Yeterlilik" te, kaynak metne sadık olunurken, "kabul edilebilirlik" te erek metnin ilke ve yöntemlerine sadık kalınır. Eğer çevirmen çeviri yaparken kaynak metne daha yakın ise yeterlilik, hedef dile yakın duruyorsa kabul edilebilirlik söz konusudur. Toury bir çevirinin sadece yeterli ya da kabul edilebilir olarak tanımlanmasına yer vermez. Bir çeviri bazen kabul edilebilir bazen de yeterli olabilir. Toury'e göre çeviri, kaynak metne tamamen uygun olarak gerçekleşmediği gibi çevrildiği dile de yabancı gelecek bilgiler sunacaktır (Tahir Gürçağlar, 2019: 137). Bu bağlamda Halim Öznurhan'ın "Kül İçinde Bahar" başlıklı çevirisinin, erek okur kitlesi dikkate alınarak gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Erek kültüre ait ifadelerin kullanıldığı görülmektedir.

### 3.2. Süreç öncesi çeviri normları

Çeviri öncesi alınan kararları içeren süreç öncesi normlar, "çeviri politikası" ve "çevirinin doğrudanlığı" nı kapsar. Çeviri politikası, çevirmenin çeviriyi yapmadan önce çevrilecek olan eserlere ve kültürlerine ilişkin ölçütler içeren bir politikasının olup olmadığını inceler. Çevirinin doğrudanlığı çevirmenin, hangi erek kültüre hangi kaynak kültürden, hangi tür metinleri çevireceğinin incelenmesi, yapılan çevirinin özgün dilden mi yoksa ara dilden mi olduğunun değerlendirilmesidir. Süreç öncesi çeviri normları incelenirken, erek ve kaynak metnin dış görünüşleri, yapının ön kısmındaki giriş, önsöz ve yazarın hayatı ile ilgili bir bilgilendirme yapıp yapılmadığı değerlendirilir. Aynı zamanda yapıt hakkında öncesinde herhangi bir açıklama yapıp yapılmadığı incelenir (Toury, 2000: 198).

Birinci baskısı 1963 yılında yapılan eserin bu çalışmada 1994 yılında Riad el-Rayyes Books tarafından çıkarılmış üçüncü basımından yararlanılmıştır. Kaynak metnin kapak sayfasına bakıldığında gri fon üzerinde uçurtmayı andıran sarı renkte birbirine silsile şeklinde bağlı farklı boyutlarda kareler, iç kısımda ise yazarın hayatı hakkında kısa bir bilgi bulunmaktadır. Sonrasında sırasıyla kitabın ve yazarın adı, eserin basım bilgilerinin olduğu sayfa yer almaktadır. Önsöz bulunmayan kaynak metinde, içindekiler bölümüne yer verilerek hikâyeler sıralanmıştır. Daha sonraki sayfada hikayelere

başlanmıştır. Arka kapağında yazarın hikayelerinin içeriği ve yazım tarzı ile ilgili kısa bir yazı yer almaktadır.

Demavend yayınevi tarafından çıkarılan ve Halim Öznurhan'ın çevirisi olan erek metin incelendiğinde ön yüzünde ilkbaharı sembolize eden yağmur altında çiçek açmış bir ağaç yer almaktadır. Arka kapakta yazarın hayatı ve üslubu hakkında kısa bir bilgi verilmiş ve eser içerisinde yer alan "Korsan" hikayesinin ikinci bölümünden alıntı yapılmıştır. Kitabın iç ön kısmında sırasıyla, yazarın, eserin ve çevirmenin adı bulunmaktadır. Arka sayfasında kitabın yayın bilgileri ve sonrasında içindekiler kısmı yer almaktadır. Erek metinde de kaynak metin gibi öncesinde eser hakkında herhangi bir bilgi verilmemiştir.

### 3.3. Çeviri süreci normları

Çeviri süreci normları, matris normları ve metinsel-dilsel normlar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Matris normları, çeviride cümle yapılarının farklılık gösterip göstermediğini, çevrilmiş olan metnin dağılımını, ekleme, çıkarma, atlama ya da dipnotlar yapıp yapılmadığını betimlemekte kullanılır. Metinsel-dilsel normlar, biçimsel, dilsel tercihler ve dilbilgisel kararlar dikkate alınarak incelenir. Çeviri süreci normları değerlendirildiğinde metinlerin sayfa sayıları, metin içinde bölümlerin olup olmadığı incelenir (Tahir Gürçağlar, 2019: 136).

Kaynak metin olarak Zekeriya Tamir'in 1994 yılında Riad el-Rayyes Books tarafından basılan kopyası ele alınmıştır. Eser, 115 sayfa olup 11 öyküden oluşmaktadır. Halim Öznurhan'ın çevirmiş olduğu erek metin ise 80 sayfa olup kaynak metindeki gibi 11 öyküden meydana gelmektedir. Çalışmada yer alan eserin Türkçeye başka çevirisi bulunmamaktadır.

Tablo 1: İncelenen Kitaptaki Hikâye ve Sayfa Sayıları

	KM	EM
Sayfa sayısı	115	80
Hikâye sayısı	11	11

### 4. Karşılaştırmalı metin çözümlemesi

Zekeriya Tamir'in on bir öyküsünün yer aldığı öykü kitabının incelendiği çalışmada her öyküden örneklere yer verilmiştir. Toplamda on sekiz örneğin yer aldığı metin çözümlemesi bölümünde örnekler Gideon Toury'nin öncül normları olan "kabul edilebilir" ve "yeterli" sınıflandırmasına göre değerlendirilmiştir.

#### 4.1. Gece Sonu Karı

Zekeriya Tamir'in kaleme almış olduğu Kül İçinde Bahar adlı çalışmasının ilk öyküsü Gece Sonu Karı'dır. Bu öyküde orta halli, eski tip toprak evde yaşayan bir ailenin hikayesine yer verilmektedir. Otoriter bir babanın çocukları üzerinde oluşturduğu baskıdan söz edilen öyküde, başkahraman Yusuf'un, baskıya dayanamayıp evden kaçan kız kardeşini öldürmesi gerektiği düşüncesi üzerine yaşadığı travma anlatılmaktadır. Hasta olan Yusuf'un, gece uyurken kardeşini öldürdüğünü düşünmesinden, toprak evde yaşamaları sebebiyle sürekli kendisini öldüreceğini hayal ettiği ylandan ve bu sebeple evden taşınmaları gerektiği konusunda sürekli babasıyla tartışmalarından söz edilmektedir.

**Örnek 1:**

KM	وصرخ الأب بنزق: -أنا لا ألوم أحدا سواك. (s. 14)
EM	Baba öfkeyle bağırdı: -Senden başkasına söyleyecek sözüm yok. (s. 8)

Kaynak metinde geçen “لا ألوم” sözcüğünün mazi hali “ألوم” olup azarlamak, paylamak anlamlarına gelmektedir. Ancak çevirmen, erek okuyucuda aynı etkiyi uyandırmak için “senden başkasına söyleyecek sözüm yok” şeklinde uyarılama yaparak aktarmıştır. Çevirmenin bu aktarımının kabul edilebilir bir çeviri olduğu söylenebilir. Bu bağlamda çeviri erek odaklı bir çeviridir denilebilir.

**Örnek 2:**

KM	أنت التي أفسدت الأولاد. الإبن الشاب يأكل وينام.. والبنت تهرب.. والزوجة تثرثر مع الجارات. (s. 14)
EM	Çocukları sen şımarttın... Delikanlı çağındaki oğul yiyor içiyor, kız evden kaçıyor, karı komşularla çene çalıyor. (s. 8)

Yukarıda kaynak metinde yer alan “أفسد” sözcüğü erek dilde bozmak, zayıflatmak, yıkmak, kötülüğe sevk etmek gibi anlamlara gelmektedir. Çevirmen annenin çocukları kötüye sevk ettiğini ifade etmek için erek dilde çocukları bozacak derecede yüz verdin anlamına gelebilecek olan “şımarttın” sözcüğünü kullanmıştır. “الإبن الشاب” genç oğlan ifadesini “delikanlı çağındaki oğul” şeklinde aktararak yorumlamış ve eklemeler yapmıştır. “الزوجة تثرثر” karı dedikodu yapıyor ifadesinde de “karı çene çalıyor” şeklinde yorumlayarak erek dile aktarım sağlamıştır. Kabul edilebilir bir çeviri olduğu düşünülen çeviri metninde çevirmen erek odaklı bir anlatım oluşturmuştur.

**Örnek 3:**

KM	ألقى يوسف جبهته بزجاج النافذة المطلة على الطريق (s. 11) .
EM	Yusuf, yüzünü yola bakan pencere camına yapıştırdı. (s. 5)

Kaynak metinde yer alan “جبهة” kelimesi erek dilde alın, ön, cephe gibi anlamlara gelmektedir. Çevirmen kaynak dile daha uygun olduğunu düşünerek bu sözcüğü ‘yüzünü’ şeklinde aktarmıştır. Burada kabul edilebilir bir çeviri yaptığı düşünülen çevirmenin erek odaklı bir çeviri yöntemi izlediği söylenebilir. Bunun dışında cümlede çevirmenin birebir çeviri yaptığı kaynak odaklı bir çeviri yöntemini tercih ettiği gözlemlenmiştir.

**4.2 Eski Kapı**

Eserde yer alan ikinci öykü Eski Kapı’dır. Öyküde işgal altında bulunan bir şehre saldırmış askerlerden birinin yaşadığı olay anlatılmaktadır. Bir gece meyhaneden sarhoş bir şekilde ayrılan askerinin şehir içinde yalnız dolaşması ve karşısına çıkan iki kişiyle yaşadığı olaya yer verilmektedir. Biri erkek biri peçeli bir kadın olan bu iki kişinin önünü keserek kadının yüzünü görmek isteyen askerinin, kadının attığı çığlıkla toplanan dört kişi tarafından öldürülerek yakındaki nehre atılmasından söz edilmektedir.

**Örnek 1:**

KM	وتلقفه صمت الشارع الذي كان آنئذ خاويا. (s. 25)
EM	O an, boş bulunan caddenin sessizliği onu yuttu. (s. 15)

Yukarıda kaynak metinde yer alan "تلقف" erek dilde yakalamak, kapmak, gasp etmek anlamlarına gelmektedir. Ancak evirmen askerin caddenin sessizliğinde kaybolduğunu, o sessizliğin onu yakaladığını erek dile "onu yuttu" şeklinde aktararak kabul edilebilir bir eviri yapmış ve erek odaklı bir aktarım sağlamıştır.

**Örnek 2:**

KM	يشارف الليل على الانتصاف، تستسلم المدينة للسبات. (s. 25)
EM	Gece yarısı olduğunda şehir sessizliğe büründü... (s. 15)

Yukarıda kaynak metinde geçen "استسلم" sözcüğü erek dilde teslim olmak, yenilmek, boyun eğmek; "سبات" sözcüğü ise uyusukluk, uyku, dinlenme vb. anlamlara gelmektedir. evirmenin bu sözcükleri erek metne aktarırken erek dilin ahengini bozmamak ve erek okuyucuya kaynak metni en anlaşılır şekilde aktarmak için kabul edilebilir bir eviri yöntemini uyguladığı düşünölmektedir. Bu bağlamda çevirmenin erek odaklı bir yol izlediği söylenebilir.

**4.3. Suç**

Eserin üçüncü öyküsünde, işlemediği bir cinayet suçundan dolayı karakola götürölen Süleyman el-Halebi'nin, ailesine yapılan işkenceler sonucu ailesinin de suçu Süleyman'ın işlediğine dair tanıklık etmesiyle Süleyman'ın korkunç bir şekilde parçalanarak idam edilmesi anlatılmaktadır. Öyküde yer alan polislerin bu konuda onu sorgulamadan işkenceyle Süleyman'ı idam etmeleri ve bunları yaparken soğukkanlı tavırları eleştiren bir şekilde verilmeye çalışılmıştır.

**Örnek 1:**

KM	ولم يتحركا غير أن باب الغرفة فتح بعد لحظات، ودلف إلى الداخل ثلاثة أشخاص، ثيابهم معفرة بالتراب، ووجههم صفر كأن أصحابها عاشوا مئات السنين في قبور تمقت الشمس. (s. 32)
EM	Adamlar yerlerinden kıpırdamadılar; fakat bir süre sonra kapı açıldı ve sanki güneşin küstüğü mezarlarda yüzlerce yıl yaşamışçasına giysileri toza toprağa bulanmış, yüzleri sararmış üç kişi içeri girdi. (s. 20)

Kaynak metinde gizli olarak verilen özne konumundaki "adamlar" sözcüğünü çevirmen erek okuyucunun cümleyi anlayabilmesi için açığa çıkarmıştır. Kaynak metinde "باب الغرفة" odanın kapısı olarak geçen ifadeden oda sözcüğünü atarak "kapı açıldı" şeklinde bir eviri yapmıştır. "دلف إلى" sözcüğü erek dilde sızmak, yavaş yavaş gitmek, kısa adımlarla yürümek vb. anlamlara gelmektedir. Çevirmen doğrudan "girdi" şeklinde erek metne aktarmış ve kabul edilebilir bir aktarım sağlamıştır. Çevirmen kaynak metinde yer almayan "fakat" sözcüğünü erek metne aktararak ekleme stratejisinden

yararlanmıştı. Kabul edilebilir bir çeviri yönteminin uygulandığı bu çeviride erek odaklı bir yaklaşım izlendiği düşünülmektedir.

#### Örnek 2:

KM	وكانوا رجلا هرما وامرأة كهلة وفتاة في مقتبل العمر . (s. 32)
EM	Biri yaşlı bir adam, biri orta yaşlı bir kadın, diğeriye ömrünün baharında bir kızdı. (s. 21)

Kaynak metinde geçen “في مقتبل العمر” ifadesi gençlik dönemini, ömrün ilk aşamalarını anlatmaktadır. Bunun erek dildeki tam karşılığı “ömrünün baharında” ifadesidir. Kaynak dil odaklı bir yaklaşımın izlendiği bu çevirinin yeterli bir çeviri olduğu söylenebilir.

#### 4.4. Küçük Bir Güneş

Bu öyküde Ebu Fehd adında yoksul bir adamın sarhoş olduğu bir gece yaşadığı olaydan söz edilmektedir. Ebu Fehd yalnız ve sessiz bir şekilde yürürken karşısına sahipsiz bir oğlağın çıktığı ve Ebu Fehd'in bunu eve götürmek isteyip sonrasında başaramamasına yer verilmektedir. Eve gittiğinde ise karısından oğlağın cin olabileceğini ve cinin ona altın verebileceğini öğrenen Ebu Fehd, dayanamayıp tekrar dışarı çıkıp oğlağı aramaya başlamıştır. Ancak Ebu Fehd, oğlak yerine gece yarısı belasını arayan sarhoş birine denk gelir ve sarhoş tarafından orada bıçaklanarak öldürülür.

#### Örnek 1:

KM	وكان الليل أوشك أن ينتصف. وازداد أبو فهد غبطة ، وكان قد شرب ثلاثة أقذاح من العرق وردد ثانية منتشيا: مسكين وحالي عدم. (s. 43)
EM	

Yukarıda kaynak metinde verilen “gece yarısı olmak üzereydi, rakısından üç yudum içen Ebu Fehd'in sevinci arttı ve kendinden geçerek tekrarladı; zavallıyım, yoksulum” cümleleri çevirmen tarafından çıkarılmıştır. Erek odaklı bir yaklaşımın izlendiği çevirinin kabul edilebilir bir çeviri olduğu söylenebilir.

#### Örnek 2:

KM	أنا مطرب. (s. 43)
EM	Ben şarkıcıyım be... (s. 29)

Çevirmen kaynak metinde geçen ifadeyi erek metne aktarıırken erek okuyucunun olayı içselleştirip daha iyi anlayabilmesi için “be” ifadesini ekleyerek erek metni genişletmiştir. Kabul edilebilir bir çeviri olduğu düşünülen aktarımda çevirmen erek odaklı bir yaklaşım izlemiştir.

#### 4.5. İlk Yön

Eserin beşinci öyküsü olan İlk Yön'de Me'mun adında altı yaşında bir çocuğun annesinin azarlamaları sonucu evden kaçmasına, ancak kaçtıktan kısa bir süre sonra dışarıda karşılaştığı olumsuz olayların onu etkilemesine ve eve tekrar dönmek istemesine yer verilmiştir.



**Örnek 1:**

KM	أحنقه أن يلحظ نظرة خبيثة متشفية في عيني الجارة البدينة القاعدة قرب أمه على الأريكة. (s. 56)
EM	Annesinin yanındaki koltukta oturan şişman komşu kadının pis pis, hınc alırcasına bakan gözlerini görürnce sinirlendi. (s. 38)

Kaynak metinde yer alan "خبیثة متشفية" ifadesinde geçen "خبیثة" نظرة sözcüğüyle birlikte kötü bakış anlamına gelmektedir. Çevirmen anlamı pekiştirmek için pis pis ikilemini kullanarak aktarım sağlamıştır. "متشفية" intikam almak, öcünü almak gibi anlamlara gelmektedir. Çevirmen bu ifadeyi "hınc alırcasına bakan" şeklinde yorumlayarak çevirmiştir. Kabul edilebilir bir eviri olan bu metinde erek odaklı bir yöntem izlendiği söylenebilir.

**Örnek 2:**

KM	ثم مد يده بسرعة. (s. 56)
EM	...sonra elini uzattı. (s. 38)

Yukarıda kaynak metinde geçen, erek dilde hızla, süratle, ivedilikle anlamlarına gelen "بسرعة" sözcüğüne, çevirmen erek dile aktarım yaparken çıkarma stratejisinden yararlanarak yer vermemiştir. Kabul edilebilir bir eviri yaptığı düşünölen çevirmenin erek odaklı bir yol izlediği söylenebilir.

**4.6. Duman Gidecek**

Öyküde bir önceki gece karısıyla tartışmış fakir ve yoksul olan Ahmet'in kısa hikayesinden söz edilmektedir. Zengin bir aileden gelen karısına istediği hayatı yaşatamayan Ahmet'in bu durumu içselleştirmesi ve karısıyla gece yarısı yaşadığı kısa konuşmaya yer verilmiştir.

**Örnek 1:**

KM	كان أحمد بلا سجاثر، كتلة لحم مسترخية على وجه سرير. (s. 65)
EM	Ahmet, sigarasız olarak yatağın üzerine uzanmış bir et kütesinden ibaretti. (s. 43)

Kaynak metinde yer alan "مسترخية" sözcüğü erek dilde sarkmak, rehavet çökmek, gevşemek vb. anlamlara gelmektedir. Çevirmen "yatağın üzerine uzanmış" şeklinde erek metne aktarım yaparak kabul edilebilir bir eviri yapmıştır. Sonrasında gelen "على وجه سرير" ifadesinde yer alan "وجه" sözcüğü erek dilde yüzey, yön, ön taraf vb. anlamlara gelmektedir. Çevirmen doğrudan yatağın üzerine şeklinde çevirerek erek odaklı bir yaklaşım izlemiştir.

**4.7. Nehir**

Ömer Sadi bir nehir kenarında nehir suyuna ve etrafa dalmış şekilde bir şeyler düşünmektedir. Öyküde aniden dört polisin gelip ismini sorduktan sonra kendisini karanlık hapis şeklinde bir yere atmasına ve Ömer Sadi'nin orada halüsinasyonlar görerek yaşadığı olaylara yer verilmektedir.

**Örnek 1:**

KM	فانكمش عمر السعدي مذعورا. (s.72)
EM	Ömer korkuyla sindi. (s.49)

Yukarıda kaynak metinde geçen “انكمش” fiili erek dilde büzülme, çekmek, içine kapanmak, kasılmak vb. anlamlara gelmektedir. Çevirmen “korkuyla sindi” şeklinde çeviri yaparak kabul edilebilir bir çeviri yapmış ve erek odaklı bir yaklaşım izlemiştir.

**4.8. Kül İçinde Bahar**

Öyküde eski zamanlarda var olan bir şehirden ve bu şehrin insanlarından söz edilmektedir. Şehirde yalnızlıktan bunalmış bir adamı konu edinen öyküde, adamın bu yalnızlıktan kurtulmak için satın aldığı bir cariyeye ve ardından şehirde çıkan savaşa ve şehrin yanıp kül olmasına yer verilmektedir.

**Örnek 1:**

KM	ويتممون في ختام الطعام: -الحمد لله رب العالمين. (s. 82)
EM	...yemek bittiği zaman fıslıyla “elhamdülillah” derlerdi. (s. 56)

Kaynak metinde bahsi geçen “يتممون” sözcüğü erek dilde kekelemek, çabuk çabuk söylemek, mırıldanmak vb. anlamlara gelmektedir. Çevirmen burada “fıslıyla ‘elhamdülillah’ derlerdi” şeklinde çeviri yaparak kaynak metinden kopmamıştır. Bu bağlamda çevirmenin kaynak odaklı bir yol izlediği ve yeterli bir çeviri yaptığı düşünülmektedir.

**4.9. Korsan**

Korsan öyküsünü yazar *Korsandım*, *Palyaço* ve *Kötü Adamın Düşüşü* olmak üzere üç bölümde anlatmıştır. Aslında ne bir gemisi ne de adamları olan korsan kişisi yoksul bir adamdır. İlk bölümde korsan olarak başına gelen şeyler ve iç dünyası anlatılmaktadır. İkinci bölümde bir sarayda palyaço olduğundan bahsedilmekte, son bölümde ise bir katil olduğundan ve sonunda sokak ortasında öldürülmesinden söz edilmektedir.

**Örnek 1:**

KM	رحل القطار. (s. 92)
EM	Tren kaçtı. (s. 63)

Yukarıda kaynak metinde geçen “رحل” sözcüğü ayrılmak, gitmek anlamlarına gelmektedir. Çevirmen burada fırsatları kaçırmak, bir işi gerçekleştirme olanağını yitirme anlamına gelen “tren kaçtı” deyimini kullanarak kabul edilebilir bir çeviri yapmış, erek odaklı bir yaklaşım izlemiştir.

**4.10. Cengiz Han**

Cengiz Han’ın hayatının kısa bir kesitine yer verilen öyküde, Cengiz Han’ın çocukluğuna, hükümdar oluşuna, surları olmayan bir şehri askerleriyle birlikte nasıl yıktıklarına ve bunlara rağmen Cengiz Han’ın bazen sakin bir hayata özlem duyduğuna yer verilmiştir.

**Örnek 1:**

KM	..وكانتا صغيرتين شديدتي البياض. (s. 107)
EM	Elleri bembeyaz ve küücüktü. (s. 75)

Kaynak metinde geçen "شديدتي البياض" sözcüğü ellerinin çok fazla beyaz olduğunu ifade etmek için söylenmiştir. Erek dilde sıfatlarda pekiştirme amacıyla sözcüğün ilk sesli harfinden sonra 'm,p,r,s' harflerinden biri getirilir ve sözcük tekrardan yazılır. Çevirmen erek dile "bembeyaz" şeklinde aktarım sağlamıştır. Yapmış olduğu bu çevirinin kabul edilebilir bir eviri olduğu düşünölmektedir.

**4.11. Serçeler**

Neda adında yürüyemeyen küçük bir kızıdan söz edilmektedir. Öyküde bir gün sakat olmasından dolayı ağlayan Neda'nın yanına melek görünümlü birinin gelip ayaklarını iyileştirmesine ve aralarında geçen diyaloga yer verilmiştir.

**Örnek 1:**

KM	فلم تفه ندى بكلمة إنما از داد بكاؤها.
EM	Neda hiç konuşmadı; ama hıçkırıkları arttı.

Yukarıda kaynak metinde yer alan erek dilde ağlama, göz yaşı dökme anlamlarına gelen "بكاؤها" sözcüğünü çevirmen erek dile "از داد" fiiliyle birlikte "hıçkırıkları arttı" şeklinde aktarmıştır. evirmenin bu şekildeki serbest çevirisinin kabul edilebilir bir eviri olduğu söylenebilir.

**Örnek 2:**

KM	..بينما كانت قدماها مطروحتين أمامها كجنتين هامدتين .. (s. 113)
EM	...önüne uzattığı ayakları iki ceset gibiyken... (s. 78)

Kaynak metinde verilen ifadenin erek metne birebir aktarıldığı gözlemlenmektedir. evirmenin burada kaynak odaklı bir yol izlediği ve yeterli bir eviri yaptığı düşünölmektedir.

**Sonuç**

Çeviri, farklı dil ve kültürler arasında iletişim sağlayan, milletler arasında yabancılaşmayı ortadan kaldıran bir araçtır. Bu bağlamda eviri, farklı dil ve kültürlere sahip toplumların kaynaşmasını sağlamıştır denilebilir. eviriler esnasında bazen çevrilen kaynak metnin dil ve kültürü ağır basarken bazen hedef dilin dil ve kültürü ağır basmaktadır. evirmenin yapmış olduğu tercih sonucunda belirlenen bu durum, çevirinin bir bilim dalı olma aşamasının ilk yıllarında kaynak odaklı iken sonraki süreçte erek odaklı olarak değişim göstermiştir.

1980'li yıllardan sonra ortaya çıkan Betimleyici eviri Araştırmaları, ilk olarak Itamar Even-Zohar tarafından geliştirilmiş daha sonra Gideon Toury tarafından genişletilmiştir. Betimleyici eviribilimin öncülerinden kabul edilen Toury, çeviriyi normlar başlığı altında sınıflandırmıştır. Gideon Toury'nin geliştirmiş olduğu eviri normları, kaynak ve erek metnin eşdeğerliğini belirlemede önem arz etmektedir. Bu bağlamda çalışmada Zekeriya Tamir'in "Kül İçinde Bahar" adlı eserinde yer alan on bir öykü detaylı bir şekilde incelenmiş ve Toury'nin normlarına göre değerlendirilmiştir.

Normlarını öncül normlar, süreç öncesi çeviri normları ve süreç normları olarak üç gruba ayıran Toury'nin sınıflandırması, çalışmaların kaynak ya da erek odaklı olup olmadıklarını netleştirme konusunda yardımcı olmaktadır. Toury'e göre bir çalışma ne tamamen yeterli ne de tamamen kabul edilebilirdir. Bu çalışmanın öncül normlarında eserin kabul edilebilir ve yeterliği üzerine kaynak ve erek metinden örnekler alınarak incelemeler yapılmıştır. Çevirinin hem kabul edilebilir hem de yeterli olduğu gözlemlenmiş ancak ağırlıklı olarak erek odaklı bir yaklaşımla aktarım sağlandığı tespit edilmiştir.

Çevirmenin kaynak metni erek metne aktarırken ekleme, çıkarma, uyarılama, yorumlama gibi çeviri stratejilerini kullanarak erek odaklı bir çeviri yöntemi izlediği gözlemlenmiştir. Kaynak metni erek metne aktarırken bazı yerlerinde birebir çeviri yapmayı tercih eden çevirmen bazı yerlerinde serbest çeviri yöntemini kullanmıştır.

Edebi çeviride kaynak metnin okuyucuda bıraktığı etkinin hedef dil okuyucusunda bırakması esas olarak kabul edilmektedir. Çevirmenin öykü çevirisindeki bu tercihleri, kaynak dilde yazılmış olan öykülerin hedef dil okuyucusunda da aynı etkiyi bırakmak istemesi amacından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda, yapılan çevirinin hedef dil okuyucusu üzerinde genel olarak kaynak okuyucu ile aynı etkiyi uyandırdığı söylenebilir.

### Kaynakça

- Bengi-Öner, I. (1995), "Çeviribilimde Bireysel Kuramdan Geniş Ölçekli Bir Bakış Açısına Doğru, Çeviri ve Çeviri Kuramı Üzerine Söylemler", yay. haz. Mehmet Rifat, İstanbul, Düzlem Yayınları, 9-12; akt. Yalçın, Perihan (2015), *Çeviri Stratejileri Kuram ve Uygulama*.
- Bostancı, A. (2007), *Çağdaş Arap edebiyatçısı Zekeriyâ Tâmir edebî kişiliği ve hikâyeciliği*, Nun Yayıncılık, İstanbul.
- Can, A. H. (2006), *Zekeriyâ Tâmir ve İbâdullah adlı eserinin teknik ve tematik incelenmesi*, Erzurum, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi); akt. Fettahoğlu, Y. (2016), "Suriyeli Yazar Zekeriyâ Tâmir'in "Onuncu Günde Kaplanlar" adlı hikâyesi ve tahlili", *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C:5, S: 10, s. 63-74.
- Çimen Karayürek, E.; Kurt, M. (2021). "Analyse de Çılgın Gibi dans le contexte de l'autotraduction". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 739-752. DOI: 10.29000/rumelide.949688.
- Erkalan Çakır, N. (2022). "Karikatür Çevirilerinde Mizahi Üslubun Aktarımı", içinde *Edebiyatın Sanatlararası İlişkileri* (Ed.) Ömer Solak, 511-529, Çanakkale: Paradigma Akademi.
- Fettahoğlu, Y. (2016), "Suriyeli Yazar Zekeriyâ Tâmir'in "Onuncu Günde Kaplanlar" Adlı Hikâyesi ve Tahlili", *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C:5, S: 10, s. 63-74.
- Tahir Gürçağlar, Ş. (2015), *Kapılar; çeviri tarihine yaklaşımlar*, Scala Yayıncılık, İstanbul.
- Tahir Gürçağlar, Ş. (2019), *Çevirinin ABC'si*, Say Yayınları, İstanbul.
- Holmes, J.S. (1988), "The Name & Nature of Translation Studies, Translated! Papers on Literary Translation Studies", Amsterdam: Rodopi; akt. Yazıcı, M. 2005, "Çeviribilimin Temel Kavramı ve Kuramları", *Multilingual Yabancı Dil Yayınları*, İstanbul.
- es-Samâdî, İ. O. *Zekeriyâ Tâmir ve'l-Kıssatu'l-Kasîra*; akt. İzci, Abdül Hakim (2016), *Zekeriyâ Tâmir hayatı eserleri ve Sahîlu'l-Cevadi'lebyad adlı kitabının tahlili*, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Sivas.
- İzci, A. H. (2016), "Zekeriyâ Tâmir hayatı eserleri ve Sahîlu'l-Cevadi'lebyad adlı kitabının tahlili", Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Sivas.

- Kalkan, . M.; Őařmaz, A. Y. (2021). "eviride Modernleşme Girişimleri: Osmanlı Babialı ve Çin Jiangnan Arsenal Tercüme Bürosu rneği." *Turkish Studies –Language*. 16(4): 2347-2361. Erişim adresi: <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.52487> (11.04.2023).
- Kilci, K. (2018), "Suriye'de ocuk Edebiyatı", İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Kula, M. (2011), "Modern Suriye Hikâyesine Genel Bir Bakış", *Doğu Araştırmaları: Doğu Dil, Edebiyat, Tarih, Sanat ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, S: 7, s. 17-48.
- Maden Kalkan, . (2021). "Çin Dili ve Yazılı eviri Tarihine Genel Bir Bakış." *Uluslararası Dil Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi*. 4(2): 220-233. Erişim adresi: <https://doi.org/10.37999/udekad.933009> (11.04.2023).
- Rakova, Z. (2016), "eviri Kuramları", *evirmenin Yayını*, ev. Yusuf Polat, Ankara.
- Toury, G. (2000). The nature and role of norms in translation. L. Venuti (Ed.), *The Translation Studies Reader* içinde (s. 198-220). London and New York: Routledge; akt. Kurt, G. (2019), *Necip Mahfuz romanlarının Arapçadan Türkçeye evrilerinin Erek Odaklı eviri Kuramı ve eviri stratejileri açısından incelenmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Toury, G. (1995), "Descriptive Translation Studies and Beyond", Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins.
- Türkoğlu, E. (1996), *eviribilim ve yabancı dil ğretiminde araç eviri uygulamaları*, Anadolu Üniversitesi Tez Arşivi.
- Yalçın, P. (2015), "eviri Stratejileri Kuram ve Uygulama", Grafiker Yayınları, 1. Baskı, Ankara.
- Yalçın, P. & ay; A. R. (2014), "Değirmenimden Mektuplar Adlı Eserin Türkçe evirileri zerine Bir İnceleme", *International Journal of Language Academy*, ISSN: 2342-0251, Volume 2/4 Winter, s. 266-285.
- Yazıcı, M. (2005), "eviribilimin temel kavramı ve kuramları", Multilingual Yabancı Dil Yayınları, İstanbul.
- Yücel, F. (2016), *evirinin tarihi*, eviribilim Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.
- Zamzam, A. (2013), Zekeriya Tamir'in hayatı, sanatı ve eserleri, Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Kilis.

## 81. Correlation between artificial intelligence in education and teacher self-efficacy beliefs: a review

Bedirhan Berk ORAN<sup>1</sup>

**APA:** Oran, B. B. (2023). Correlation between artificial intelligence in education and teacher self-efficacy beliefs: a review. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 1354-1365. DOI: 10.29000/rumelide.1316378.

### Abstract

Teachers' self-efficacy (TSE) beliefs affect not just their performance and motivation, but also the academic success of their pupils. As a result, researchers focused on the crucial self-beliefs of educators and its origins. This review article seeks to fill a gap regarding the correlation of teacher self-efficacy and its relation with the recently developed and ever-growing artificial intelligence (AI) technology by combining literature reviews from both of the topics to get a whole understanding and provide a solid framework for the suggestions of this paper. In addition, examples of how AI can be used in the classroom and the skills required for this use are mentioned and linked to educators' self-efficacy beliefs. Findings of literature review suggested that teacher self-efficacy is affected by various factors, but no studies which measured the correlation between AI literacy and teacher self-efficacy beliefs were found, thus, it is suggested that future research should be conducted to measure the correlation between AI literacy and teacher self-efficacy beliefs. Based on studies on these main topics that were reviewed separately, following implications were reached: (1) identifying ways that educators can take AI's advantage to improve their work efficiency rather than just relying on the tool to get the job done is crucial, (2) Policymakers should set up both pre-service and in-service training programs because they might offer novice teachers and seasoned educators the chance to learn through observational learning to increase their teacher self-efficacy regarding the use of AI in education.

**Keywords:** Teacher self-efficacy, artificial intelligence (AI), AI in education, ChatGPT, educational technologies

## Eğitimde yapay zeka ve öğretmen öz yeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi

### Öz

Öğretmenlerin öz yeterlik inançları sadece kendi performans ve motivasyonlarını değil, aynı zamanda öğrencilerinin akademik başarılarını da etkilemektedir. Bunun sonucu olarak, araştırmacılar eğitimcilerin öz inançlarına ve bunun kökenlerine odaklanmıştır. Bu derleme makalesi, öğretmen öz yeterliliği ve bunun yakın zamanda geliştirilen ve sürekli büyüyen yapay zeka teknolojisi ile ilişkisi konusundaki boşluğu, her iki konudaki literatür taramalarını bir araya getirerek doldurmayı ve bu makalenin önerileri için sağlam bir çerçeve sağlamayı amaçlamaktadır. Bunun yanı sıra, yapay zekanın sınıfta nasıl kullanılabileceğine dair örnekler ve bu kullanımın gerektirdiği becerilerden bahsedilerek, eğitimcilerin öz yeterlik inançları ile bağlantı kurulmuştur. Literatür taramasının bulguları, öğretmen öz yeterliliğinin çeşitli faktörlerden etkilendiğini göstermiştir, ancak

<sup>1</sup> Arş. Gör., Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık ABD (Bartın, Türkiye), b.berkoran@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4180-2320 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.05.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316378]

öğretmenlerin yapay zeka kullanma seviyesi ile öğretmen öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkiyi ölçen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır, bu nedenle, gelecekte yapay zeka kullanma seviyesi ile öğretmen öz yeterlilik inançları arasındaki korelasyonu ölçmek için araştırmalar yapılması önerilmektedir. Ayrı ayrı literatür taramaları sonucu incelenen çalışmalara dayanarak, aşağıdaki çıkarımlar yapılmıştır: (1) eğitimcilerin yapay zekanın avantajlarını kullanabilecekleri metod ve yollar bulmak önemlidir, (2) Program belirleyen yetkili kişiler hem hizmet öncesi hem de hizmet içi yapay zeka eğitim programları oluşturmalıdır, çünkü yeni öğretmenlere ve diğer geri kalan deneyimli eğitimcilere eğitimde yapay zeka kullanımına ilişkin öğretmen öz yeterliliklerini artırmak için gözlemsel öğrenme yoluyla öğrenme şansı sunabilirler.

**Anahtar kelimeler:** Öğretmen öz-yeterliği, yapay zeka, eğitim ve yapay zeka, ChatGPT, eğitim teknolojileri

## 1- Introduction

Self-efficacy is a crucial term for both psychologists and educators and it is defined as “a person’s self-evaluation of his ability to execute the courses of action required for the successful attainment of a certain goal” (Bandura, 1997, p. 3). Thus, it is an important part of educational process and many research related to it has been conducted by academics and researchers. The interest in researching self-efficacy led to different branches across different disciplines. In social sciences, one of the branches is teacher self-efficacy. Compeau and Higgins (1995) stated that “students with a high computer self-efficacy are more likely to choose and participate in computer-related activities, expect success in these activities, persist and employ effective coping behaviors when encountering difficulty, and exhibit higher levels of performance than the students with a low computer self-efficacy” and the same applies for teacher self-efficacy beliefs as well. It also needs to be stated that a teacher can be confident but not self-efficacious regarding teaching. The term self-efficacy also differs from self-esteem because self-esteem is reflection of views of others regarding one’s self-confidence. A teacher may be performing very well at a task but may not have the high self-efficacy level on that task. However, teachers who see themselves competent in their professions might have high self-efficacy beliefs and these beliefs might reflect positively on their job satisfaction (Kasalak & Dagyar, 2020). Job satisfaction is also one of the factors of teacher “burnout” which is a term used in literature to refer to exhaustion and loss of commitment to the job of teaching. Maslach & Jackson (1981) defined burnout as a syndrome that occurs through stress experienced due to heavy work. Even though teachers’ professional identities differ based on their personalities, their well-being cannot be excluded from the context they work in and job satisfaction, self-efficacy and the teacher burnout are all interrelated terms used by researchers to define different conditions for teachers. The present study however, focuses on self-efficacy and specifically teacher self-efficacy as stated in the beginning of the article. Several factors influence teacher self-efficacy but the present paper aims to look at particularly how use of artificial intelligence in the class affects teacher self-efficacy, thus, the author aims to combine the literature of teacher self-efficacy together with artificial intelligence in education to combine these different subject fields and assess their correlation with each other.

## Use of artificial intelligence in education

Automated software with human-like intelligence called “artificial intelligence” (AI) has been around since the second half of the 20th century. When this term is used, one might think of super computers, advanced machines with super-fast processing speeds, though, first coinage of the AI term was made in

Dartmouth College Conference which was held in 1956 (Popenici & Kerr, 2017). Since its establishment, it impacted various fields, education being one of them. AI has potential to change not just education but society and professions itself. Indeed, it is inevitable that some of the professions will be affected by the rise of artificial intelligence and the teaching job can be one of them. Even though that is the case, AI is often named as a remedy (Davies et al., 2020; OECD, 2021; Seldon & Abidoye, 2018) to many of education's key issues (such as the shortage of competent teachers, poor student achievement, and the widening performance gap between wealthy and poor students), though rarely with convincing proof (Miao & Holmes, 2021), thus, the present study aims to provide a detailed outline of research conducted by academics and researchers regarding the use of AI in education. With the advancements in technology, artificial intelligence is being constantly updated and is growing at a big rate which in turn leads to an increasing demand for researching artificial intelligence topic to keep up with the latest trends. Latest trend in the AI world is ChatGPT, which stormed the world with its recent release. As it is recently released, it is hypothesized that it will take some time to be adapted by educators around the world. As is the goal of this review paper, in the following chapter, literature reviews regarding both teacher self-efficacy, general self-efficacy and AI in education is provided.

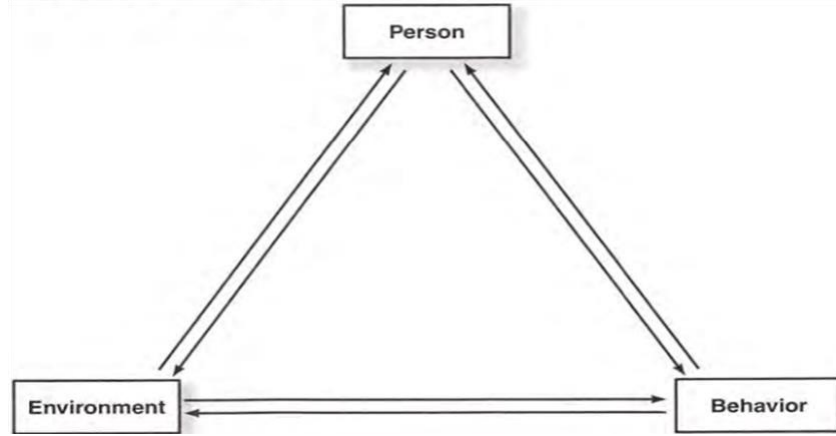
## 2- Literature review

### 2.1. Social cognitive theory and self-efficacy theory

Various explanations and various theories have been provided as to how people acquire information. A number of scientists put their views forward emphasizing the importance of cognitive structures, including Albert Bandura. Social Cognitive Theory (SCT), developed by Bandura (1986, 1997), proposes that human beings learn from their environment. The theory suggests that modeling, imitation, attitudes and reactions of others influence human learning and behavior. So according to this view, humans are models who influence and are influenced by their environments at the same time. According to Bandura's social perspective, "human agents" have certain capabilities that make them human beings. These capabilities namely are "symbolizing", "forethought", "vicarious(modeled) learning", "self-regulation" and "self-reflection". By using their symbolic abilities, individuals may make sense of their surroundings, create action plans, and come up with creative solutions to issues. By symbolizing, people can also store the knowledge needed to direct their future actions. They are able to mimic observed behavior as a result of this process. (Pajares, 2002.) People also possess the ability to plan and forethink actions and behaviors which let them regulate their behavior and actions. Human beings are able to plan alternatives so they can expect and predict the results of an action without taking that action. Through interaction, support, observation and scaffolding from a more knowledgeable other (Topping, 2005), it is said that students learn vicariously (through other's experience). The observation serves as a template for future action and is symbolically coded. The mechanisms of attention, retention, production, and motivation control observational learning. The ability to actively monitor a model's actions is referred to as attention. Observed behaviors, on the other hand, can only be imitated if they are kept in memory, a process made possible by the ability of humans to represent. (Pajares, 2002.) Self-regulatory mechanisms within people provide them the capacity to adjust their behavior on their own desire. People's ability to accurately and consistently self-observe and self-monitor their own actions and behavior, make judgments about their choices, actions, and attributions to their own behavior through the self-regulatory process, all play a role in how and to what extent they self-regulate in SCT. Bandura (1986) himself called the self-reflection capability "evidently human". Consequently, it is a key component of social cognitive theory. Self-reflection helps people make sense of their experiences,



analyze their own thoughts and self-beliefs, perform self-evaluation, and adjust their behavior as needed.



**Figure 1.** Influence Loop in Social Cognitive Theory (Stajkovic & Luthans, 2002)

SCT also mentions the importance of reward and punishment related to different behaviors. It suggests that if a behavior is rewarded, it is likely to be repeated by the one who gets the reward and vice versa for the punishment which is less probable to be imitated. This reinforcement system plays a big role in education as well. Figuratively, if a teacher rewards his/her student that student is more likely to be motivated to participate in the class in the future and if the teacher punishes a behavior in the class, it is less likely to happen again.

## 2.2. Self-Efficacy theory

Self-efficacy, defined as one's belief of his own ability to perform a task, is developed under SCT and a substantial amount of research in observational studies demonstrate that self-efficacy expectations "typically predict behavior" (Luszczynska & Schwarzer, 2005). The term should not be confused with self-confidence though. While the latter refers to the general view of one's approach to general tasks, self-efficacy is related to something very specific and can change depending on the context. An individual with a high feeling of self-efficacy might experience less fear of not succeeding than an individual with a low sense of self-efficacy, so, self-efficacy beliefs have an impact on a person's ability to think either positively or negatively, in a way that can be self-enhancing or self-debilitating (Nabavi, 2012). According to Bandura (1977), the four basic sources from which self-efficacy beliefs are formed are mastery experiences, vicarious experiences, social persuasion, and emotional and physical states. Mastery experiences reflect the experiences gained from the previous encounters with the subject at hand. If a person was successful in a previous attempt while carrying out a task, that person is more likely to be self-efficacious when encountering the same subject. People may lack the confidence to carry out a certain task and they move onto learning by observing others and thus this type of learning is called observational learning. When the task is relatively new, Bandura (1997) reported that an observational learning may have a significant impact on the growth of self-efficacy. Additionally, when the model or comparison group is thought to be similar to the individual, vicarious experiences are more powerful. Self-efficacy beliefs also tend to get affected by critical feedback in the shape of social persuasions.

According to Bandura (1997), the perceived competence or validity of the person giving the feedback frequently acts as a bridge between social persuasions and changes in one's level of self-efficacy. So, the impact of praise depends on the message's framing as well as the person who delivers it. Encouragements that are merely automatic applause or hollow motivational sermons are unlikely to have a significant impact (Pajares & Valiante, 2006). On the other hand, detailed and honest comments can have a significant impact on how one develops their perception of self-efficacy (Schunk, 1984; Hattie & Timperley, 2007). When deciding what they can achieve in a particular circumstance, people often take their own physiological and emotional states into account. These states consist of stress, exhaustion, anxiety, and state of mind. One's interpretation of their self-efficacy may also be influenced by the severity of these states. Cassady & Johnson (2002), stated in their work that that optimal performance results from moderate levels of excitement which is line with what the pioneer of the field Bandura (1997) stated. Among the primary sources of self-efficacy beliefs, mastery experiences generally have the greatest impact on the development of self-efficacy because they are the most authentic depiction of a person's skills (Bandura, 1997). Having discussed the theoretical background of self-efficacy theory, now this paper will address artificial intelligence and its use in education.

### 2.3. Artificial intelligence

For centuries, many scientists and field experts have been inspired by the idea of creating an intelligent machine that possessed similar intelligence that of human beings. With the evolution of information and computer technologies since the second half of the 20th century and advancement in technology as a whole led to creation of artificial intelligence. Artificial intelligence (AI) refers to a technology that enables automated machines to solve issues, respond to inquiries, devise plans, and carry out a variety of other tasks that normally require human intelligence (Coppin, 2004). Besides that, Whitby (2008) also stated his perspective on the definition of AI as “the investigation of intelligence behavior in humans, animals, and machines with the goal of converting that behavior into an item such as computers and computer-related technology.” Based on these definitions, it can be concluded that artificial intelligence is the result of advances and developments in computers, computer-related technologies, machines, and information and communication technologies which provides computers the ability to carry out nearly human-like tasks. It also should be noted that data is vital for AI. With more data, AI application results become more precise. To develop its intelligence (using machine learning, for example), AI needs data. Given that big data paves the way for AI to realize its full potential, it is reasonable to conclude that data-driven AI cannot exist without big data. Big data can be defined as “sets of data that are too large for standard database software tools to capture, store, manage, and analyze” (Manyika, 2011). The ever-growing, data-driven AI brings about some negative discussions as well. As much useful as it is, it is also regarded as a scary phenomenon for some parts of the society, as well. This fearful perspective of people stems from the broad potential of the AI concept itself, which has a potential to replace many professions around the world. Leaving that up for debate for later, the use of AI has the capability to alter how education is being set up the bring new generations up around the world.

### 2.4. AI and education

AI itself is generally associated with being an assistant computer program that carries out tasks like enhancing phone cameras, filtering e-mails, providing information about the weather and news stories, an algorithm-driven system that adjusts the content to your preference (like the one in YouTube), or automated vehicles that drive themselves without commands from human beings. Even though these are different roles for different AI types in different sectors, it is an undeniable fact that AI is also widely

used in education sector as well. Recent years have seen a substantial increase in interest in AI in education, with more educational institutions and organizations looking into the potential advantages of AI-driven technology (Dwivedi et al., 2021; Su & Yang, 2022). However, the history of AI in education surprisingly goes back to the 1970s when the early attempts of replacing teachers with super computers began. Between 1982 and 1984, the educational system started utilizing AI, which allowed students who received both direct human instruction and AI teaching to outperform those who did not (Hao, 2019). Nowadays, AI in education has opened up new possibilities for creating useful learning activities and improving technology-enhanced educational settings or applications. However, the majority of scholars and practitioners in the disciplines of technology and education still struggle to put appropriate practices or systems in place (Kay, 2012). With the release of ChatGPT AI tool which is created by OpenAI using the GPT language model technology, general audience has become more familiar with the term "AI" than before and that groundbreaking popularity effect that stormed the world in November 2022 can help reduce the struggle majority of scholars and practitioners feel as it gets more widespread day by day with the constant updates it is getting. ChatGPT is a highly developed chatbot that can handle a variety of text-based requests, including simple question-answering and more difficult ones like writing complex writing pieces and assisting people through tough situations (Liu et al., 2021). A research center called OpenAI began operation in 2015 (Brockman et al., 2016). This lab has advanced promptly in the creation of AI technologies and has made a variety of machine learning products available to the public, such as ChatGPT and DALL-E (Devlin et al., 2018). Early in 2022, DALL-E, a machine learning system that creates innovative graphics based on user inputs, attracted a great deal of public interest (Marcus et al., 2022). The general population's access to DALL-E has also helped ChatGPT grow quickly; within a week of its debut, it had more than one million unique users (Mollman, 2022). The GPT acronym in ChatGPT's name refers to a language model called Generative Pre-Trained Transformer that was invented by OpenAI and is capable of producing response text that is almost identical to the language used by humans (Dale, 2021). A language model is a special kind of artificial intelligence that is trained to provide data similar to language utilized by societies. According to research, (Erhan et al., 2010; Budzianowski & Vulić, 2019) A two-step procedure is used to refine the ideas supporting GPT: generative unsupervised pre-training using unlabeled data, followed by discriminative supervised fine-tuning to boost performance on certain tasks. The model learns organically during the pre-training phase, similar to how a human may learn in a new situation, whereas the fine-tuning phase involves more directed and controlled refinement by the developers of the model (Radford et al., 2018). Leaving the complicated technical side of the ChatGPT aside, it is a capable tool that can revolutionize and impact society as a whole. By breaking down a main topic into smaller subtopics and having each section written by GPT, an entire scholarly article can be produced using the tool. It is even possible to produce a complete article in a matter of seconds with only a small amount of input from a researcher using the full version of ChatGPT that supports longer responses (Lund & Wang, 2023). As a matter of fact, in their research Gordijn and Have (2023) claimed that writing academic papers will be part of the other things that AI will outperform humans. Therefore, it is an undeniable fact that GPT language model technology is an impactful technological tool for tasks like analysis of a text and processing information. However, it does have its limitations as well. One of the main limitations of GPT stems from it being a data-driven technology. As mentioned previously, its language model learns from large datasets which can lead to biases or stereotyping by the chatbot which was shown by the works of Dale (2017); Lucy & Bamman (2021). Output generated by the GPT may be harmful and offensive for some and besides that, as the GPT cannot always get the context, it may produce unrelated responses related to the original prompt given by the user. Added to that, since they require excessively large amounts of data and computer resources to be trained, it can be really challenging and expensive to train GPT models. Furthermore,

there are worries regarding the privacy of the people whose data was used to train the model as well as the possibility that the model can be put to bad use. For example, according to a paper by Choi et al., (2023) ChatGPT did well on a law exam and earned a passing grade which raises questions regarding the reliability of responses given to homework, tasks and examinations by students. Likewise, Wang et al. (2023) looked into how ChatGPT performed over the course of a two-year period on the Chinese National Medical Licensing Examination, which is composed of four units and discovered that ChatGPT generated answers that are at or near the required passing threshold for all three parts of the US Medical Licensing Exam. ChatGPT also brings ethical questions as well, for example, ChatGPT has already been cited as an author in studies across several disciplines (Frye, 2022). Concerns over an AI chatbot producing science just like a scholar does were expressed by several scholars and people on the internet. Qasem (2023), in his paper, mentioned a field expert who expresses his thoughts on the topic as:

ChatGPTs will cause researchers and students to form the bad habit of relying more on pre-written materials and ignoring in-depth reading and investigating the research facts themselves. Second, as a result, ChatGPTs would also cause researchers and students to become more machine-dependent and less creative when conducting and producing research papers and tasks. Thirdly, ChatGPTs encourage students and researchers to be lazy and simply rehash previous work. Fourth, the lack of developing original academic papers would result from ChatGPTs' blind dependence without academic boundaries. There will be a considerable likelihood of the dissemination of false and duplicate academic publications. Let alone, scholarly writing and research ethics are out of control. Fifth, the growing concern of many scholars is that ChatGPTs would lead to possibility of plagiarism increase and the less control of ChatGPTs when it comes to maintaining the research originality and writing ethics. (pp. 2)

There have been different concerns that were voiced for the use of ChatGPT outside of the academic world and educational concerns too. For instance, Zhou et al., (2021) stated in their research that running these data algorithms and storage facilities at the scale that OpenAI does consumes a lot of energy which isn't really optimal considering the bigger scale threat that the world faces: global warming.

Nevertheless, responsible use of AI in education is possible too. One can use AI for a variety of purposes in education; first and example could be based on an individual student's learning preferences, areas of strength, and areas of weakness which can be taken into account by AI algorithms to produce individualized lesson plans for that individual students which would make learning process more personalized, thus, more effective. AI can be used to produce educational materials, including tests and quizzes, animations and videos, and graphics. Furthermore, after creating those materials, AI may then be utilized to automatically evaluate homework and exams given by the teacher, saving teachers a noteworthy time and giving students quick feedback. By combining AI's algorithm and analyzing data a student provides, teachers can intervene and offer support before it's too late by analyzing data on student performance, attendance and such to spot early warning signals of academic and behavioral difficulties. Besides, in order to reduce the time needed to write and boost writing quality, AI can be a useful tool as it can spot grammatical and linguistic mistakes, improving the comprehension of written text (Atlas, 2023). Besides these interactions which generally feature student data and student-teacher interaction, AI may also be utilized as an application to develop teachers' AI literacy, which refers to the capacity to comprehend, make use of, and analyze the social implications of AI technologies (Ng et al., 2021; Su et al., 2022). That is to say, AI can be utilized and trained to develop AI literacy of not just teachers but also students which will better prepare them to future and boost their general self-efficacy levels. Next section will discuss AI literacy related issues and teacher self-efficacy.

## 2.5. Teacher self-efficacy and AI literacy

TSE can be described as the perspectives held by pre-service and in-service teachers regarding their ability to plan and carry out the actions necessary to generate certain teaching necessities in relation to instruction, classroom management, and student engagement. It is believed that TSE views are most versatile in the beginning of a teacher's career, especially during teacher education (Woolfolk and Hoy, 1990; Henson, 2002). Because of this, research on the TSE has been primarily centered on preservice educators and, more particularly, the practicum experiences of those teachers. This is partly due to practicum's reputation as an impactful stage partly it is due to the alleged significance of mastery experiences. Opportunities for vicarious experiences are also present during the practicum. Pre-service teachers have the chance to learn from role models by observing experienced teachers' classes. This is especially advantageous for TSE growth when a number of capable teachers can be observed (Pfitzner-Eden, 2016). For instance, the mentor would be a powerful source of verbal persuasion if the practicum experience is overseen by a mentor teacher at the placement school. The practicum also gives preservice teachers perhaps their first real chance to actually experience a variety of indications like physiological states and emotional states. Such signs are especially important for influencing TSE views if the work environment involves demanding or stressful conditions. Due to this, it is very much possible for the practicum to have a detrimental impact on TSE development because it is seen as a very stressful component of teacher preparation (Klassen & Durksen, 2014). As in line with these findings; the next big thing in education, AI, will test the digital competencies of educators around the globe. ChatGPT is surely going to be around and new powerful AI-driven digital models are being created day by day. Hence, in order to use these tools in ways that are both educationally appropriate and moral, teachers and students must learn the specialized digital skills required which include learning how to use ChatGPT and facilitating educational assignments that take advantage of its features while developing the many literacies that are required during the age of information technologies at the same time. Cote & Milliner (2018) showed that EFL teachers at a Japanese university were confident in using digital technologies to help their teaching, whereas Gómez-Trigueros et al., (2019) reported that the results of their work demonstrated an apparent absence of awareness of specific technological concepts necessary for their future teaching profession, as well as major variances in digital literacies based on the age of the participants. However, due to the necessity of doing online instruction during the COVID-19 pandemic, language teachers have improved their digital literacy (Moorhouse, 2023), but they still require more training to use ChatGPT effectively as it is a very recent and unfamiliar tool for many. Table 1 below presents a summary of the digital literacy requirements for teachers to use ChatGPT.

Technological Proficiency	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Be aware of the features of ChatGPT</li> <li>• Understand how ChatGPT works</li> <li>• Construct effective prompts and interact with ChatGPT</li> <li>• Troubleshoot challenges using ChatGPT in the classroom</li> <li>• Stay up-to-date with changes to ChatGPT</li> </ul>
Pedagogical Compatibility	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Think about and plan ways to use ChatGPT to enhance or transform language teaching and learning tasks</li> <li>• Implement tasks that use ChatGPT</li> <li>• Guide learners to use ChatGPT for self-directed learning</li> </ul>

Social Awareness	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Have a critical awareness of the drawbacks of ChatGPT and consider them when planning and implementing tasks</li> <li>• Inform learners of the risks, ethical issues, and drawbacks of ChatGPT</li> </ul>
------------------	--

**Table 1.** Specific Forms of Digital Competence Needed to Use ChatGPT (Kohnke et al, 2023).

As can be observed from Table 1, there are three types of skills educators will need to adapt to. First is technological proficiency which includes broader statements that are related to AI literacy of educators, secondly, pedagogical compatibility of use of AI in class is mentioned. Teachers who wish to use AI and/or ChatGPT in their classes need to consider their educational context as it may not be suitable for all kinds of learners or even institutions as some have reacted strongly against the use of it. For example, due to "concerns regarding the safety and accuracy of the content," the NYC Department of Education prohibited access to ChatGPT on educational devices (Elsen-Rooney, 2023) and institutions in Australia reportedly switched back to traditional exams after learners were discovered using ChatGPT to produce essays during examinations (Cassidy, 2023). It is argued in this article that reactions such as these should not hinder the responsible use of ChatGPT and other AI-driven systems.

### 3- Conclusion

The present study provided a combined literature review on teacher-self efficacy and AI in education to fill the gap in the literature for relatively new and ever-growing AI and its use in classroom. The article discussed key issues regarding the use of AI in education. Studies reviewed in this paper suggested that self-efficacy is affected by various factors, but as there were no studies found which measured the correlation between AI literacy and teacher self-efficacy beliefs, it can be concluded that future research should be conducted to fulfill this gap. In order to keep up with constantly changing AI systems and tools, both pre-service and in-service training programs should be organized by policy makers as those programs might provide vicarious learning opportunities to both teacher trainees and experienced educators. The programs should make the basis for the information transfer from teacher to students, as they will also need to increase their AI literacy to better prepare for what is up and coming. In this way, it can be stated that we will not only increase the quality of education but also the general self-efficacy beliefs of everyone involved in the education process. However, rather than abusing AI or allowing it to abuse us in the rush to develop academic knowledge and train the next generation of professionals, it is critical to think about how to use this technology responsibly and ethically. In addition, further identifying ways that we can take AI's advantage to improve our work efficiency rather than letting the tool take over and replace our work can be concluded as the most significant outcome of this paper.

### References

- Atlas, S. (2023). ChatGPT for higher education and professional development: A guide to conversational AI. [https://digitalcommons.uri.edu/cba\\_facpubs/548](https://digitalcommons.uri.edu/cba_facpubs/548)
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A., (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Bandura, A., (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. Freeman, New York.

- Brockman, G., Cheung, V., Pettersson, L., Schneider, J., Schulman, J., Tang, J., & Zaremba, W. (2016). OpenAI Gym. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1606.01540>
- Budzianowski, P., & Vulić, I. (2019). Hello, it's GPT-2--how can I help you? towards the use of pretrained language models for task-oriented dialogue systems. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1907.05774>
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270–295. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094>
- Cassidy, C. (2023). Australian universities to return to ‘pen and paper’ exams after students caught using AI to write essays. *The Guardian Online*. Available at <https://www.theguardian.com/australia-news/2023/jan/10/universities-to-return-to-pen-and-paper-exams-after-students-caught-using-ai-to-write-essays>, accessed 11/05/23.
- Choi, Jonathan H. & Hickman, Kristin E. & Monahan, Amy & Schwarcz, Daniel B., ChatGPT Goes to Law School (January 23, 2023). *Minnesota Legal Studies Research Paper No. 23-03*, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4335905>
- Compeau, D. R., & Higgins, C. A. (1995). Computer self-efficacy: Development of a measure and initial test. *MIS Quarterly*, 19(2), 189-211.
- Coppin, B. (2004). *Artificial Intelligence Illuminated*. Boston, MA, USA: Jones and Bartlett
- Cote, T., & Milliner, B. (2018). A Survey of EFL Teachers' Digital Literacy: A Report from a Japanese University. *Teaching English with technology*, 18, 71-89.
- Dale, R. (2017). NLP in a post-truth world. *Natural Language Engineering*, 23(2), 319-324.
- Dale, R. (2021). GPT-3 What's it good for? *Natural Language Engineering*, 27(1), 113-118.
- Davies H. C., Eynon R. and Salveson C. (2020), “The mobilization of AI in education: a Bourdieusean field analysis”, *Sociology*, available at <https://doi.org/10.1177/0038038520967888>, accessed 23 June 2022.
- Devlin, J., Chang, M. W., Lee, K., & Toutanova, K. (2018). Bert: Pre-training of deep bidirectional transformers for language understanding. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1810.04805>
- Dwivedi, Y. K., Hughes, L., Ismagilova, E., Aarts, G., Coombs, C., Crick, T., & Williams, M. D. (2021). Artificial intelligence (AI): Multidisciplinary perspectives on emerging challenges, opportunities, and agenda for research, practice, and policy. *International Journal of Information Management*, 57, 101994. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2019.08.002>
- Elsen-Rooney M. (2023). NYC education department blocks ChatGPT on school devices, networks. *Chalkbeat New York*. Available at: <https://ny.chalkbeat.org/2023/1/3/23537987/nyc-schools-ban-chatgpt-writing-artificial-intelligence>, accessed 11/05/23.
- Erhan, D., Bengio, Y., Courville, A., Manzagol, P., & Vincent, P. (2010). Why does unsupervised pre-training help deep learning. *Journal of Machine Learning Research*, 11, 625-660.
- Frye, B. (2022). Should using an AI text generator to produce academic writing be plagiarism? SSRN 2022; published online Dec 20. <https://ssrn.com/abstract=4292283> (preprint).
- Gómez-Trigueros, I. M., Ruiz-Bañuls, M., & Ortega-Sánchez, D. (2019). Digital Literacy of Teachers in Training: Moving from ICTs (Information and Communication Technologies) to LKTs (Learning and Knowledge Technologies). *Education Sciences*, 9(4), 274. <https://doi.org/10.3390/educsci9040274>
- Gordijn, B. and Have, H. T. (2023). “ChatGPT: evolution or revolution?”, *Medicine, Health Care and Philosophy*, Vol. 26 No. 1, pp. 1-2.
- Hao, K. (2019). China has started a grand experiment in AI education. It could reshape how the world learns. *MIT Technology Review*. Retrieved from <https://www.technologyreview.com/2019/08/02/131198/china-squirrel-has-started-a-grand-experiment-in-ai-education-it-could-reshape-how-the/>

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Henson, R.K. (2002). From adolescent angst to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist* 37, no. 3: 137-150.
- Kasalak, G., Dagar, M., (2020). The relationship between teacher self-efficacy and teacher job satisfaction: A meta-analysis of the teaching and learning international survey (TALIS). *Educational Sciences: Theory and Practice*, vol.20, no.3, 16-33.
- Kay, Judy. (2012). AI and Education: Grand Challenges. *Intelligent Systems, IEEE*. 27. 66-69. 10.1109/MIS.2012.92.
- Klassen, R. M., and Durksen, T. L. (2014). Weekly self-efficacy and work stress during the teaching practicum: a mixed methods study. *Learn. Instr.* 33, 158–169. doi: 10.1016/j.learninstruc.2014.05.003
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for Language Teaching and Learning. *RELC Journal*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>
- Liu, X., Zheng, Y., Du, Z., Ding, M., Qian, Y., Yang, Z., & Tang, J. (2021). GPT understands, too. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2103.10385>
- Lucy, L., & Bamman, D. (2021). Gender and representation bias in GPT-3 generated stories. *Proceedings of the Workshop on Narrative Understanding*, 3, 48-55.
- Lund, Brady & Wang, Ting. (2023). Chatting about ChatGPT: How may AI and GPT impact academia and libraries? *Library Hi Tech News*. 40. 10.1108/LHTN-01-2023-0009.
- Luszczynska, A., Schwarzer, R., (2005). Social cognitive theory. In: Conner, M., Norman, P. (Eds.), *Predicting Health Behaviour: Research and Practice with Social Cognition Models*, second ed. Open University Press, Maidenhead, UK, pp. 127–169.
- MacNeil, S., Tran, A., Mogil, D., Bernstein, S., Ross, E., & Huang, Z. (2022). Generating diverse code explanations using the GPT-3 large language model. *Proceedings of the ACM Conference on International Computing Education Research*, 2, 37-39.
- Manyika, J. (2011). Big data: The next frontier for innovation, competition, and productivity.
- Marcus, G., Davis, E., & Aaronson, S. (2022). A very preliminary analysis of DALL-E 2. *ArXiv pre-print*. Retrieved from <https://doi.org/10.48550/arXiv.2204.13807>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113.
- Miao, F. & Holmes, W. (2021). AI and education: guidance for policy-makers, UNESCO.
- Mollman, S. (2022). ChatGPT gained 1 million users in under a week. Retrieved from <https://www.yahoo.com/lifestyle/chatgpt-gained-1-million-followers>
- Moorhouse, B.L. (2023) Teachers' digital technology use after a period of online teaching. *ELT Journal*. Epub online. DOI: 10.1093/elt/ccac050
- Nabavi, R. T. (2012). Bandura's Social learning theory and social cognitive learning theory. Retrieved on 16/02/2021 from [https://www.researchgate.net/profile/Razieh-TadayonNabavi/publication/267750204\\_Bandura%27s\\_Social\\_Learning\\_Theory\\_Social\\_Cognitive\\_Learning\\_Theory/links/545914d90cf26d509oad007b/Banduras-SocialLearning-Theory-Social-CognitiveLearning-Theory.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Razieh-TadayonNabavi/publication/267750204_Bandura%27s_Social_Learning_Theory_Social_Cognitive_Learning_Theory/links/545914d90cf26d509oad007b/Banduras-SocialLearning-Theory-Social-CognitiveLearning-Theory.pdf)
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100041. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>
- OECD (2021). *OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>.



- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. Retrieved 08/05/23 from <http://people.wku.edu/richard.miller/banduratheory.pdf>
- Pajares, F., & Valiante, G. (2006). Self-Efficacy Beliefs and Motivation in Writing Development. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 158–170). The Guilford Press.
- Pfzner-Eden, F. (2016). Why do I feel more confident? Bandura's sources predict preservice teachers' latent changes in teacher self-efficacy. *Frontiers*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.01486/full>
- Popenici, S. A., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 1-13.
- Qasem, F. (2023). "ChatGPT in scientific and academic research: future fears and reassurances", *Library Hi Tech News*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/LHTN-03-2023-0043>
- Radford, A., Narasimhan, K., Salimans, T., & Sutskever, I. (2018). Improving language understanding by generative pre-training. Retrieved from <https://www.cs.ubc.ca/~amuham01/LING530/papers/radford2018improving.pdf>
- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 48-58.
- Seldon A. & Abidoye O. (2018), *The fourth education revolution: will artificial intelligence liberate or infantilise humanity?* The University of Buckingham Press, London.
- Stajkovic, Alex & Luthans, Fred. (2002). Social cognitive theory and self-efficacy: Implications for motivation theory and practice.. In R.M. Steers, L.W. Porter, & G.A., Bigley (Eds.), *Motivation and Work Behavior* (7th ed.). 126-140.
- Su, J., & Yang, W. (2022). Artificial intelligence in early childhood education: A scoping review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100049. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100049>
- Su, J., Zhong, Y., & Ng, D. T. K. (2022). A meta-review of literature on educational approaches for teaching AI at the K-12 levels in the Asia-Pacific region. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100065. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100065>
- Topping, K., (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology* 25 (6), 631–645.
- Wang, S., Scells, H., Koopman, B. and Zuccon, G. (2023). "Can ChatGPT write a good Boolean query for systematic review literature search?", *ArXiv Preprint ArXiv:2302.03495*.
- Whitby, B. (2008). *Artificial Intelligence: A Beginner's Guide*. Oxford, U.K.: Oneworld.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81–91. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.81>
- Zhou, X., Chen, Z., Jin, X., & Wang, W. Y. (2021). HULK: An energy efficiency benchmark platform for responsible natural language processing. *Proceedings of the Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics: System Demonstrations*, 16, 329-336.

## 82. Orhan Pamuk'un "İstanbul-hatıralar ve şehir" adlı eserindeki giysi adlarının Türkçeden Fransızcaya çevirisinin kültürel öğeler bağlamında incelenmesi<sup>1</sup>

Ece OKUR<sup>2</sup>

Yusuf POLAT<sup>3</sup>

**APA:** Okur, E. & Polat, Y. (2023). Orhan Pamuk'un "İstanbul-hatıralar ve şehir" adlı eserindeki giysi adlarının Türkçeden Fransızcaya çevirisinin kültürel öğeler bağlamında incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 1366-1385. DOI: 10.29000/rumelide.1317417.

### Öz

Çeviri farklı diller, toplumlar, kültürler ve uygarlıklar arasında alışverişi ve etkileşimi sağlayan önemli bir insan etkinliğidir. Bu alışveriş ve etkileşim beraberinde dilsel, kültürel, ideolojik ve toplumsal alışverişi ve etkileşimi getirdiği için çeviri sürecinde bu öğelerin korunması önem kazanmaktadır. Çevirmen bir iletişim uzmanı olarak çeviri yoluyla birbirlerine uzak dilleri, toplumları, kültürleri ve uygarlıkları ancak doğru çeviriler aracılığıyla yaklaştırabilir ve bu şekilde yerel ve evrensel kültüre katkıda bulunabilir. Bu düşünceden hareketle yürütülen bu çalışmada kültürel öğelerden biri olan giysi kavramı ile ilişkili söz varlığı ele alınmaktadır. Çalışmanın amacı Nobel ödüllü Orhan Pamuk'un "İstanbul-Hatıralar ve Şehir" adlı eserindeki giysi adlarını ve bu adların "İstanbul-Souvenirs d'une ville" adlı çevirisindeki Fransızca çevirisinin karşılaştırmalı olarak incelenerek çevirmen kararlarına ve çeviri stratejilerine yönelik tespitlerde bulunmaktır. Çalışmanın kavramsal çerçevesini çeviri eylemi, çeviride kültürel öğeler, bu öğelerin sınıflandırılması ve bunların çevirisinde kullanılan çeviri stratejileri ile kültürel bir göstere olan giysi kavramı oluşturmaktadır. Bu çerçevede veri tabanında yer alan 8 giysi adının Türkçeden Fransızcaya aktarımı sırasında çevirmenler tarafından başvuru alan çeviri stratejileri incelenmektedir. Söz konusu sözcüklerin çevirisinde kullanılan ve alanyazında yaygınlık kazanmış çeviri stratejileri karşılaştırmalı ve uygulamalı olarak ele alınırken çevirmen eğitimine yönelik katkılar yapılması hedeflenmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Orhan Pamuk, İstanbul-Hatıralar ve Şehir, çeviri stratejileri, kültür, giysi

### The examination of the translation of the names of clothes in Orhan Pamuk's work titled "Istanbul-memories and the city" from Turkish to French in the context of culture-specific items

#### Abstract

Translation is an important human performance that enables exchange and interaction between different languages, societies, cultures and civilizations. Since this exchange and interaction bring linguistic, cultural, ideological and social exchange and interaction along with it, it gives importance to the preservation of these elements during translation. As a communication expert, a translator can bring distant languages, societies, cultures and civilizations closer to each other only through correct

<sup>1</sup> "İstanbul-Hatıralar ve Şehir" Adlı Eserdeki Kültürel Unsurların Genel Çeviri Stratejileri Açısından Çözümlemesi" adlı tezden üretilmiştir.

<sup>2</sup> YL Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Fransızca Mütercim ve Tercümanlık ABD (Kırıkkale, Türkiye), ecedastan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2989-9868 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.05.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1317417]

<sup>3</sup> Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Fransızca Mütercim ve Tercümanlık ABD (Kırıkkale, Türkiye), yusufpolat@kku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9341-6643

translations and thus contributes to local and universal culture. In this study, which is carried out based on this idea, the existence of words associated with the concept of clothing, which is one of the culture-specific items, is discussed. The aim of the study is to make determinations about translator decisions and translation strategies by examining the names of clothes in Nobel Prize winner Orhan Pamuk's work titled "İstanbul-Memories and the City" and in its French translation "İstanbul-Souvenirs d'une ville". The theoretical framework of the study consists of the act of translation, the culture-specific items in translation, the classification of these items, the translation strategies used in their translation concept of clothing, which is a cultural indicator. In this context, the translation strategies used by the translators during the transfer of the names of 8 clothes in the database from Turkish to French are examined. While the translation strategies used in the translation of the mentioned words and which have become widespread in the literature, are discussed comparatively and practically, it is aimed to make contributions to translator education. As a matter of fact, it is empirically known that real examples compiled from practice are needed in the teaching of translation strategies in the process of translator education.

**Keywords:** Orhan Pamuk, İstanbul-Memories and the City, translation strategies, culture, clothes

## 1. Giriş

Çeviri işlemi günümüzde bireyleri, toplumları ve kültürleri birbirine yaklaştıran ve aralarında iletişimi, alışverişi ve etkileşimi mümkün kılan vazgeçilmez bir etkinliktir. İnsanlık tarihi kadar eski bir etkinlik olarak çeviri etkinliği sayesinde toplumlar arasındaki iletişim giderek artmış ve çeviri işlemi gelişerek bir bilim dalı halini almıştır (Tanrıku, 2017, s. 98). Kimi bilim insanları tarafından kısaca "diller ve kültürlerarası bir aktarım" (Boztaş, 1992, s. 56) olarak tanımlanan çeviri aracılığıyla, farklı dil ve kültürlerle sahip insanlar duygu ve düşüncelerini bir dilden başka bir dile aktarma fırsatı bulurlar. Bu nedenle çeviri insan yaşamında önemli bir rol oynar. Diller sesi, dış dünyayı ve kültürün taşıyıcısı olarak düşünceyi farklı şekillerde kesitlere ayırdığı için çeviri sırasında kültürel öğelerin aktarımı ve korunması gerilim kaynağı olabilmektedir. Bu öğelerden biri olan giyim kuşam toplumsal ve kişisel değer yargılarının, ekonomik şartların, dini inançların etkisi ile değişip gelişmektedir. Bu çalışmanın temelini önemli bir kültür taşıyıcısı olan giysi sözcüğü oluşturmaktadır. Burada Orhan Pamuk'un "İstanbul – Hatıralar ve Şehir" adlı eserindeki giysi adlarının Fransızca çevirisi genel çeviri stratejileri açısından değerlendirilmekte ve giysi adlarının çevirisinde kullanılan yöntemler ve yapılan işlemler ele alınmaktadır.

Çalışmanın amacı kaynak metindeki giysi adlarının Fransızcaya aktarılma biçimlerini belirlemek ve çevirmenin çeviri edimini gerçekleştiren başvurduğu çeviri stratejilerini incelemektir. Bu doğrultuda kaynak dildeki giysi adlarının erek dile aktarılırken kayıplara uğrayıp uğramadığının belirlenmesi araştırmanın diğer bir amacıdır. Elde edilen verilerden yola çıkılarak giysi adlarının özelinde kültürel öğelerin çevirisinde kullanılan stratejiler değerlendirilecektir.

Çalışmada "İstanbul-Hatıralar ve Şehir" Adlı Eserdeki Kültürel Unsurların Genel Çeviri Stratejileri Açısından Çözümlemesi adlı yüksek lisans tez çalışmamız için toplanan verilerin sınırlı bir bölümü kullanılmaktadır. Söz konusu tez için oluşturulan veri tabanı 110 kültürel unsur adı içermektedir. Bu öğelerden 8 giysi adı bu çalışma için seçilmiştir. Dolayısıyla çalışma sözcüğü edilen yapıt ve seçilen giysi sözcüğü ile sınırlıdır. Çalışmanın diğer bir sınırlılığı çevirinin yönüne ilişkin olup bu sözcüğünün Türkçeden Fransızcaya çevirisinde kullanılan stratejilere odaklanılmaktadır. Dolayısıyla, çeviri eleştirisi

amacı taşımayan betimsel çalışmada yukarıda sıralanan sınırlılıklar çerçevesinde yukarıda anılan eserdeki giysi adlarının hangi çeviri stratejileri kullanılarak çevrildiği sorusunun yanıtı aranmaktadır.

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2013, s. 45) nitel araştırmayı, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlamaktadır. Veri toplama tekniği olarak ise nitel araştırma tekniklerinden belge incelemesi kullanılmaktadır. Yıldırım ve Şimşek’e göre (2013, s. 189) belge incelemesi, “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar”. Karasar (2009, s. 183) bu yöntem için belgesel tarama ifadesini kullanmakta ve “var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplama” şeklinde tanımlamaktadır. Bu araştırmada yukarıda tanımlanan yöntem çerçevesinde Orhan Pamuk’un 2003 yılında yayımlanan “İstanbul-Hatıralar ve Şehir” adlı kitabının 2016 yılına ait resimli 15. baskısından hareketle Savaş Demirel, Valérie Gay-Aksoy ve Jean-François Pérouse isimli çevirmenler tarafından 2007 yılında “İstanbul-Souvenirs d’une ville” adıyla Fransızcaya çevrilen belge incelemesinin konusunu oluşturmaktadır. Bütünceden elde edilen 8 Türkçe giysi adının, Fransızca çevirisi Microsoft Excel tablosuna elle girilmiştir. Veri tabanındaki sözcükler sayfa ve satır numaraları verilerek çeviri stratejileri ölçütleri çerçevesinde çözümlenmiştir. Karşılaştırmaya tabii tutulan bütün sözcüklerin sözlüksel karşılıkları Türk Dil Kurumu Çevrimiçi Sözlüğü (TDK, 2023), Larousse Fransızca-Fransızca Çevrimiçi Sözlüğü (Larousse, 2023), Le Robert Micro Fransızca-Fransızca Sözlüğü (Robert, 2005) ve Tahsin Saraç Büyük Fransızca-Türkçe Sözlük (Saraç, 2009) gibi sözlüklerden araştırılmıştır.

## 2. Kavramsal çerçeve

### 2.1. Kültürel öğelerin çevirisine ilişkin yaklaşımlar

Çeviri eylemi birçok araştırmacı tarafından çalışmalara konu edilmiş ve farklı şekillerde tanımlanmıştır. Yazıcı’ya göre (2005, s. 30) çeviri, “Antik Çağda doğadaki nesnelere sese, yazılı simgeye, resme ve dansa dönüşümüyle başlayan bir etkinlik” iken, Yalçın (2015, s. 11) çeviriyi, bir dildeki bildirimlerin anlam ve biçim açısından eşdeğerlik sağlaması şartıyla bir başka dile aktarılması ve bu işlem sonucunda ortaya çıkan ürün olarak tanımlamaktadır. Uluslararası alandaki tanımlara bakıldığında, çeviri kuramcılarının Edmond Cary’nin (1985, s. 67) çeviriyi, “metnin kendi dili ile erek dil arasında eşdeğerlikler kurma çabasıyla çeviri metni oluşturmaya yönelik bir eylem” olarak ifade ettiği görülmektedir.

Çeviri süreci kaynak metnin yazılı veya sözlü olarak alınmasını, anlaşılmasını, eşdeğerlik seçenekleri bakımından değerlendirilmesini, bu yönde kararlar alınmasını ve erek metne dönüştürülmesini içeren bir işlemler kümesidir. Bu süreç ile ilgili çalışmaları bulunan araştırmacılardan Larson’a göre (1984, s. 476) çeviri süreci, kaynak metinle başlayıp, bu metnin anlamsal yapısının çözümlendiği ve bu anlamsal yapının eşdeğer dil metninin oluşturulması için uygun dil biçimlerinde yeniden yapılandırıldığı bir süreçtir. Araştırmacı bu süreçteki aşamaları şu şekilde maddelendirmektedir: 1. Hazırlık, 2. Çözümleme, 3. Aktarma, 4. İlk taslak, 5. İlk taslağın tekrar çalışılması, 6. Çevirinin değerlendirilmesi, 7. Çevirinin geliştirilmesi, 8. Yayımcı için müsveddenin hazırlanması. Çeviri süreçlerini döngüsel bir yapı içerisinde tanımlayan Nord’a göre (1988, s. 31) çeviri, işleve uygun bir erek metnin üretimidir. Erek metnin kaynak metinle bağlantısı, erek metnin hedeflenen ve istenen işlevine göre değişebilir. Ona göre iletişim ancak çeviri yoluyla gerçekleşebilir. Bu düşüncelerden yola çıkan Nord’un *Döngü Şeması*’na göre (1988, s. 32), çeviri sürecinde kaynak metin çözümlenmesi, çeviri odaklı kaynak metin öğelerinin aktarımının

sağlanması, erek metin sentezi, üretimi ve erek metin verilerinin çözümlenmesi işlemleri gerçekleşir. Bu şemadan yola çıkarak çevirmenin hem kaynak metin göndericisine hem de erek metin alıcısına karşı sorumluluğu olduğunu vurgulayan Nord (1988, s. 32) bu sorumluluğu bağlılık olarak tanımladığını belirtir. Albrecht Neubert (2000, s. 3), çeviri sürecinde çevirmenin bilişsel dizgesinin önemine vurgu yapmaktadır. Bu bilişsel dizge ile gerekli görevlerin yerine getirilmesi için kaynak ve erek dil bilgisinden alan bilgisine kadar birçok konuda bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Gürçağlar (2011, s. 30-31) ise çeviri ediminin, çevirmen çevireceği metni seçtiği ya da henüz seçmeden çeviri amacıyla incelediği zaman başlayabileceğini ifade etmektedir. Ona göre çeviri süreci doğrusal bir şemayla ifade edilemeyecek denli çok yönlü ve çok aktörlüdür.

Çeviride kültürel ögeler kavramı birçok çeviribilimci, dilbilimci ve araştırmacı tarafından tanımlanmaya çalışılmıştır. Kültürel ögeleri "kültürel kelimeler" (cultural words) olarak adlandıran Peter Newmark'a göre (1988, s. 95), bu ögeler kültürün dili ile ilişkili oldukları ve birebir çevrilemeyecekleri için metin içinde kolayca tespit edilebilirler; ancak birçok kültürel gelenek bire bir çevirinin anlamı bozacağı ve çevirinin uygun bir betimleyici-işlevsel eşdeğer içerebileceği sıradan dilde tanımlanır. Kültürel ögeler için "kültüre özgü kavramlar" (culture-bound concepts) terimini kullanan Mona Baker, bu ögelerin çevirmenler için en zorlayıcı konulardan biri olduğunu belirtmektedir. Baker (1992, s. 21) bu kavramları, "dinî inanç, toplumsal gelenek ve yemek gibi erek kültürde bilinmeyen bir kavramı ifade eden, kaynak dildeki somut ya da soyut sözcükler" olarak tanımlamaktadır. Javier Franco Axielá kültürel ögeleri "kültüre özgü ögeler" (culture-specific items) olarak adlandırmıştır. Axielá (1996, s. 58) bu ögeleri kaynak metindeki işlevi ve çağrışımları, erek metne aktarıldığında çeviri sorunu içeren ögeler olarak tanımlar ve bunların erek kültürde tam karşılığı bulunmadığından veya farklı bir kullanımından dolayı çeviri sorununa neden olduğunu dile getirmektedir. Nitekim araştırmacıya göre kültürler arası mesafe veya boşluktan kaynaklanan farklılıklar çeviride büyük sorunlara yol açmaktadır.

Newmark, kültüre özgü ögelerin sınıflandırılmasına yönelik detaylı çalışma yapan ve kendinden sonraki araştırmacılar için yararlı bir model ortaya çıkaran önemli isimlerden biridir. Kaynak metindeki kültürel ögelerin toplumdan topluma değişmesinden dolayı çeviride oluşturduğu sorunlara değinen Newmark, kültürel ögelerle ilgili bir sınıflandırma önerisinde bulunmuştur. Ardından 2010 yılında yazdığı *Translation and culture* adlı makalesinde bu ögeleri gözden geçirerek tekrar ele almıştır. Newmark (2010, s. 175) sınıflandırmasını altı başlık halinde sıralamaktadır. Bunlar çevreyi ilgilendiren ögeler, kamusal yaşamı ilgilendiren ögeler, toplum yaşamını ilgilendiren ögeler, bireysel yaşamı ilgilendiren ögeler, gelenek görenek ve toplumsal etkinlikler ile kişisel merak ve uğraşlardır. Çevreyi ilgilendiren ögeler; jeolojik ve coğrafi çevredir. Kamusal yaşamı ilgilendiren ögeler; politika, hukuk ve yönetimidir. Toplum yaşamını ilgilendiren ögeler ekonomi, meslekler, toplumsal refah, sağlık ve eğitimden oluşmaktadır. Bireysel yaşamı ilgilendiren ögeler arasında yiyecekler, kılık kıyafet ve ev eşyaları vardır. Gelenek görenek ve toplumsal etkinlikler içerisinde yavaş alkışlama ve masaya vurarak alkışlama gibi gelenekler; kriket ve futbol gibi sosyal etkinlikler ve bunlara bağlı tüm ulusal deyimler bulunmaktadır. Son olarak ise din, müzik, şiir, sanatsal kuruluşlar ve dernekler gibi ögeleri içinde barındıran kişisel merak ve uğraşlar yer almaktadır.

## 2.2. Çeviri stratejileri

Mathieu Guidère (2008, s. 97) çeviri stratejilerinin, çevrilecek metinlerin seçimi ve bunları çevirmek için benimsenen yöntemler ile ilgili olduğunu, diğer bir deyişle çevirmenin görevlerini yerine getirirken aldığı farklı kararlar ile ilgili olduğunu ileri sürmektedir. Guidère'e göre çeviri sürecinde önemli olan üç unsur, yani seçim, yöntem ve karar, ekonomik, kültürel, politik, tarihi, ideolojik gibi çeşitli faktörlere

bağlıdır. Yalçın (2015, s. 95) çeviri stratejilerini, çeviri eylemi esnasında izlenen yollar, kullanılan yöntemler ve yapılan işlemler olarak ifade etmektedir. Çeviribilim alanyazınında çeviri stratejileri konusunda birçok çeviribilimci ve araştırmacı görüşlerini belirtmiştir. Newmark, *A textbook of translation* (1988) adlı yapıtında çeviri stratejilerini sözcüğü sözcüğüne çeviri, bire bir çeviri, sadık çeviri, anlamsal çeviri, uyarılma, serbest çeviri, deyimsel çeviri ve iletişimsel çeviri olarak belirtmiştir (1988, s. 45-47). Sözcüğü sözcüğüne çeviride erek dilin sözcükleri kaynak dilin sözdizimine bağlı kalınarak doğrudan kaynak dilin sözcükleri altına yerleştirilmekte ve sözcükler tek tek en yaygın anlamlarıyla çevrilmektedir. Bire bir çeviride kaynak metin erek dile en yakın dilbilgisel eşdeğeriyle çevrilmekte ve sözcükler teker teker aktarılmaktadır. Sadık çeviride kaynak dildeki metnin kesin bağlamsal anlamı erek dilin sınırlı dilbilgisi yapısı çerçevesinde yeniden oluşturulmaktadır. Burada çevirmen kaynak metin yazarının niyetlerine ve metni gerçekleştirmesine tamamen sadık kalarak çevirisini yapmaktadır. Anlamsal çeviride de anlamı aktarmak ön plandadır ancak sadık çeviriden tek farkı anlamdan ödün vermeden üslubuna estetik değer, diğer bir deyişle, hoşluk ve doğallık katmasıdır. Anlamsal çeviri kaynak metnin anlamını yakalamayı amaçlarken, bir yanda da erek metnin oluşturulmasını hedeflemektedir. Çevirinin en özgür biçimi olan uyarılma ise başlıca tiyatro oyunları ve şiirler için kullanılmaktadır. Burada temalar, karakterler ve olay örgüsü korunurken kaynak dil kültürü erek dil kültürüne dönüştürülmekte ve metin yeniden yazılmaktadır. Serbest çeviride kaynak metnin sahip olduğu özgün üslup, biçim ve içeriğe bağlı kalınmadan çeviri yapılmaktadır. Kaynak metin erek dile açıklanarak çevrildiği için erek metin genellikle daha uzun olabilmektedir. Deyimsel çeviride kaynak metinde verilmek istenen mesaj kaynak dilde bulunmayan ancak erek dilde günlük konuşma içerisinde yer alan ifadeler, deyimler vb. ile iletinin yabancı niteliği törpülenerek yeniden üretilmektedir. Son olarak iletişimsel çeviri kaynak metnin bağlamsal anlamını, hem içeriğin hem de dilin erek okur kitlesi tarafından kolayca kabul edilebilir ve anlaşılır bir şekilde erek metne aktarmayı amaçlamaktadır (Newmark, 1988, s. 45-47). Newmark (a.g.e., s. 81-93) bu stratejilere ek olarak kullanımı her zaman çeşitli bağlamsal faktörlere bağlı olan çeviri yöntemlerine de kitabında yer vermektedir. Bu yöntemler aktarma, doğallaştırma, kültürel eşdeğerlik, işlevsel eşdeğerlik, betimleyici eşdeğerlik, bileşen çözümlenmesi, eş anlamlılık, öykünme, yer değiştirme, düzenleme, kabul edilen çeviri, telafi, azaltma ve genişletme, açıklama, birden fazla strateji kullanma, notlar, eklemeler ve açıklamalarla çeviri ve son olarak eksiltme yaparak çeviri yöntemleridir.

Alanyazında bilinen en yaygın stratejiler Vinay ve Darbelnet tarafından *Stylistique comparée du français et de l'anglais: méthode de traduction* (1958) adlı yapıtta yöntem ve teknik terimi altında önerilmiştir. Kanadalı dilbilimcilere göre doğrudan yöntemler ödünçleme, öykünme ve bire bir iken dolaylı yöntemler ise değiştirim, dönüştürüm, eşdeğerlik ve uyarılma olarak belirtilmektedir (1958, s. 46-54). Ödünçleme, kaynak dilde yer alan ancak erek dilde karşılığı bulunmayan ifadelerin değiştirilmeden veya yalnızca sınırlı düzeyde değiştirilerek aktarılmasıdır. Öykünme, bir çeşit ödünçleme olup kaynak dildeki bir yapının ya da ifadenin erek dile sözcüğü sözcüğüne aktarılmasına dayanır. Bire bir çeviri veya sözcüğü sözcüğüne çeviri ise kaynak dilden erek dile aynı zamanda kabul edilebilir bir metinle sonuçlanan aktarıma karşılık gelir. Değiştirim, kaynak metin öğelerinin erek metinde anlamı değişmeden yer değiştirmesidir. Aynı anlamsal içeriğin farklı bir sözdizimsel yapıda sunulması söz konusudur. Dönüştürüm, iletinin anlamının değiştirilmeden bir sözcük grubunun başka bir sözcük grubuna dönüştürülmesidir. Eşdeğerlik, atasözü, deyim ve sözcük oyunu gibi, bire bir çevirinin kesinlikle kabul edilemez bir ürünle sonuçlandığı durumlarda zorunlu olarak başvuru ve erek dil seçeneğinin yapısal ve sözlüksel olarak kaynak dil ögesinden bütünüyle farklılaştığı bir stratejidir. Uyarılma ise iletinin gönderme yaptığı durumun erek dilde var olmadığı durumlarda uygulanır ve eşdeğer olduğu değerlendirilen başka bir duruma göre yeniden oluşturulur (Vinay ve Darbelnet, 1958, s. 46-54).

Mona Baker, 1992'de yayınladığı *In other words: A coursebook on translation* adlı yapıtında sözlüksel, dilbilgisel ve metinsel eşdeğerlik gibi konuları ele almıştır. Baker (1992, s. 23-85), kültürel ögeleri sözcük düzeyinde bir eşdeğeri bulunmayan kavramlar olarak ifade etmekte ve çevirmenlerin eşdeğerliği sağlamaları için çeşitli stratejilere başvurmaları gerektiğini belirtmektedir. Bu stratejileri iki bölüme ayırmaktadır: Sözcük düzeyinde eşdeğerlik sorununa yönelik profesyonel çevirmenler tarafından kullanılan stratejiler ve sözcük üstü düzeyde, diğer bir deyişle, öbekten tümceye uzanan deyimleri de içeren birimlerin çevirisinde kullanılacak stratejiler. Sözcük düzeyindeki stratejiler kendi içinde 8 bölüme ayrılmaktadır. Bunlardan ilki üst anlamlı çeviri stratejisidir ve kaynak metinde yer alan bir ifade daha genel anlam içeren bir ifade ile erek dile aktarılır. İkincisi alt anlamlı çeviri stratejisidir. Buna göre kaynak dildeki genel bir ifade erek metne daha özel bir ifade ile aktarılır. Üçüncüsü olan kültürel ikame stratejisinde kaynak kültüre özgü bir öge veya ifade erek dilde aynı anlamı içermeyen ancak erek okur tarafından anlaşılacak bir öge veya ifade ile aktarılır. Dördüncüsü ise ödünç sözcük veya açıklama ödünç sözcük kullanarak yapılan çeviridir. Burada kaynak metindeki sözcük açıklanarak erek metne aktarılır. Beşinci stratejide ilgili bir sözcük kullanılarak açıklama yapılırken, altıncı stratejide ilgisiz bir sözcük kullanılarak açıklama yapılmaktadır. Eksiltme stratejisinde kaynak dildeki bir sözcük, erek dil için anlamsal veya biçimsel olarak karmaşık olduğunda erek metinden çıkartılır. Son olarak, sözcüğün anlamının görsellerle açıklandığı resimleme stratejisi kaynak dildeki bir sözcük veya ifadenin erek dilde eşdeğeri bulunmadığında kullanılmaktadır (Baker, 1992, s. 23-43). Baker (a.g.e., s. 76-85), deyimlerin çevirisinde kullanılacak stratejileri de 6 bölüme ayırmaktadır. Bunlardan ilki benzer anlam ve biçime sahip olan bir deyim kullanmayı içermektedir. Erek dilde, kaynak dildeki deyimle aynı anlamı taşıyan ve eşdeğer sözcük ögelerinden oluşan bir deyim kullanılır. İkincisi ise benzer anlam fakat farklı biçime sahip olan bir deyim kullanmak, diğer bir deyişle, erek dilde, kaynak dildeki deyimle aynı anlamı taşıyan ancak farklı sözcük ögelerinden oluşan bir deyim kullanmaktır. Üçüncü çeviri yaklaşımı kaynak dildeki deyimden ödünçlenmesi yoluyla yapılan çeviridir. Dördüncü çeviri açıklama ile çeviridir. Buna göre, erek dilde bir eşdeğer bulunamadığında deyimler ek açıklamalar yapılarak çevrilmektedir. Beşinci çeviri deyimdeki sözcük oyununun çıkarılması ile yapılan çeviridir. Kaynak dildeki sözcük oyunu, erek dilde sağlanamadığında erek dilden çıkarılmakta ve sadece anlam aktarılmaktadır. Son çeviri ise deyimden tamamen çıkarılması ile yapılan çeviridir. Buna göre, kaynak dildeki deyimle erek dilde yakın bir eşdeğer bulunamadığında, deyimden anlamı açıklanamadığında veya biçimsel bir nedenden dolayı deyim erek metinden tamamen çıkarılabilmektedir.

Çeviri stratejilerini ele alan bir diğer isim Lawrence Venuti'dir. Venuti'ye göre (1995, s. 18) çeviri, dilsel ve kültürel farklılıklar içeren yabancı bir metnin erek dil okuru için anlaşılabilir düzeydeki eşdeğer bir metinle yer değiştirmesine dayanır. Çeviride yerleştirme ve yabancılaştırma stratejilerinden bahseden Venuti (2001, s. 240), yerleştirme stratejisini erek kültürde kabul gören din, dil, politika ve edebiyat gibi ögeler çerçevesinde oluşan kuralların gözetilerek kaynak metnin yeniden yazılması olarak açıklamaktadır. Venuti (2001, s. 242) yabancılaştırma stratejisini ise yabancı bir metnin seçilmesi ve erek dilin baskın kültürel değerleri hariç tutularak bir çeviri stratejisinin geliştirilmesi şeklinde ifade etmektedir.

Görüldüğü gibi Peter Newmark (1988), Vinay ve Darbelnet (1958), Mona Baker (1992) ve Venuti (2001) çeviri stratejilerini ele alırken kimi noktalarda ortaklaşan kimi noktalarda ayrışan görüşler ileri sürmüşlerdir. Şu ana kadar betimlenen stratejiler topluca aşağıda sunulmaktadır.

**Tablo 1.** Çeviri stratejileri ve yaklaşımları

Vinay ve Darbelnet (1958)	Newmark (1988)	Baker (1992)	Venuti (2001)
Doğrudan: Ödünçleme Öykünme Bire bir <b>Dolaylı:</b> Dönüştürüm Değiştirim Eşdeğeriyle Uyarlama	Sözcüğü sözcüğüne Bire bir Sadık Anlamsal Uyarlama Serbest Deyimsel İletişimsel	<b>Sözcük düzeyi:</b> Üst anlamlı Alt anlamlı Kültürel ikame Ödünç sözcük veya açıklamalı ödünç sözcük İlgili bir sözcükle açıklama İlgisiz bir sözcükle açıklama Eksiltme Resimleme <b>Sözcük üstü düzeyi:</b> Benzer anlam ve biçime sahip birim Benzer anlam ve farklı biçime sahip birim Ödünçleme Açıklama Eksiltme Sözcük oyununun çıkarılması	Yerleştirme Yabancılaştırma

### 2.3. Kültürel bir gösterge olan “giysi”

Yazar, şair ve toplumbilimci olan Ziya Gökalp'e göre (1997, s. 25) kültür “yalnız bir ulusun din, ahlak, hukuk, us, estetik, dil, iktisat, felsefe ve fenle ilgili yaşayışlarının uyumlu bir toplamıdır (...)”. Gökalp'in bu ifadesinden kültürün ulusal bir olgu olduğu anlaşılmaktadır. Felsefe profesörü ve yazar Nermi Uygur, *Kültür Kuramı* (2000) adlı kitabında kültür kavramını açıklarken insan unsurunun önemine vurgu yapmaktadır. Uygur'a göre (2000, s. 17), kültür “insanlar arasındaki her çeşit karşılıklı etkileşimlere, her türlü yapıp yaratma alışkanlıklarına, bütün manevi ve maddesel yapıt ve ürünlere verilen addır” ve “insanın ortaya koyduğu, içinde insanın var olduğu tüm gerçekliktir”. Kültürü bir yaşam biçimi olarak ele alan Newmark (1988, s. 94) onu “bir dili ifade aracı olarak kullanan topluluğa özgü yaşam biçimi ve bunun dışı yansıması” olarak tanımlamaktadır. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere kültür insan ve toplum için vazgeçilmez bir öğedir. Dilin ayrılmaz bir parçası olan kültür, insanın yaşam boyunca edindiği tüm bilgi, beceri, gelenek, görenek, ahlak, sanat ve alışkanlıkları kapsar. Kuşaktan kuşağa aktarılacak kuşaklar arasındaki iletişimin devamlılığını sağlar. İçinde bulunduğu topluma göre farklılıklar gösteren kültür, insan gelişimiyle koşut olarak değişim içerisindedir. Özetle kültür, insan üretimi sonucunda ortaya çıkan tüm değerler ve özellikler bütünüdür.

Maddi kültür öğelerinden biri olan giyim, insanlık için birçok yönden son derece önemli bir olgudur. Erden'e göre (1998, s. 6) giyim kültürünün temelinde korunma ve örtünme amacı olmasına rağmen, gelişim süreci içerisinde üzerine çok fazla kültürel işlev yüklenmiştir. Giyim önemli bir kültürel biçim ve kültür taşıyıcısı olduğunu ileri süren araştırmacı, çevre koşullarının, örf ve adetlerin, toplumsal ve bireysel değer yargılarının, kültürel ve ekonomik koşulların giyimi şekillendirdiğini ifade etmektedir. Giyim sözcüğü bir giysiyi belirtiyor olsa da aslında saç şekilleri, makyaj, başa ve ayağa giyilen ürünlerden takılan takıya kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Giyim, bireyin içten gelen davranışını ifade eder ve çoğu zaman kişinin cinsiyetinin, arkadaşlarının, kendisini ait hissettiği etnik kökenin, sosyal ve kültürel çevrenin, dinsel unsurların, toplumun etkilerine göre şekillenir (Güngör, 2013, s. 205). Giyim



sözcüğüne bağlı olarak giysi kavramına bakıldığında Türk Dil Kurumu (TDK, 2023) tarafından "her türlü giyim eşyası, giyecek, elbise, kıyafet, esvap, libas, urba" şeklinde tanımlanmaktadır.

Giysi, kıyafet veya giyim kavramları bazı araştırmacılar tarafından birçok açıdan ele alınmıştır. Giysiyi toplumsal açıdan ele alan isimlerden biri olan John Harvey (2012, s. 28) giysiyi "geleneksel toplumlarda büyük ölçüde saptanmış/kuralları belirlenmiş ve yavaş değişim geçiren bir olgu" olarak tanımlamakta ve giysinin "birbirine bağlı bir sosyal grupta, tıpkı okullarda, ordularda, kurumlarda saptayıcı ve sabitleyici" olduğunu eklemektedir. Toplumsal açıdan değerlendiren bir diğer araştırmacı John Fiske'e göre (1999'dan akt. Köse, 2011, s. 463) "giysiler en geniş anlamda, kişisel duyguları ya da ruh hâllerini anlatmak için değil, toplumsal anlamları aktarmak için kullanılırlar."

Fidan (2011, s. 97) kültürün oluşmasında soy, inanç, coğrafya, siyasal sistem ve kültürel etkileşimlerin ön plana çıktığını ve dönüşüm olgusu içerisinde süreklilik gösterdiğini belirtir. Bu düşüncelerden hareketle giysi kavramını da kültürel boyutuyla ele alan Fidan, giyimin kültürel belleğin yansıması olduğunu belirtmekte, dolayısıyla giyinen kişinin ait olduğu kültürün göstergesi olduğunu ifade etmektedir. Kültürle beraber insan kişiliğini de ele alan Arpacı ve Tokyürek'e göre (2015, s. 140) "giyim insan kültürünün en göze çarpan öğelerinden birisidir ve kişilik gelişimi ve değişimi ile bağlantılı olarak değişen bir semboldür". Dolayısıyla bireylerin giysi tercihlerinin kültüre bağlı olduğu kadar kişilik gelişimlerine ve değişimlerine de bağlı olduğu anlaşılmaktadır. İnsan duygularını ve düşüncelerini temel alan Alison Lurie'ye göre (1981'den akt. Fred, 1997, s. 15-16) giyim tercihleri, "kendi özgün dilbilgisi, sözdizimi ve söz dağarcığı olan görsel bir dil" oluşturur. Nitekim araştırmacıya göre kıyafetler aracılığıyla "imağlar, düşünceler, duygular ve duyarlılıklar" aktarılır. Bu düşünceden hareketle giyinme biçimlerinin insanların düşünce tarzları, hayata bakışları veya toplumsal aidiyetleri hakkında bilgi verdiği görülmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde giyim, kimliğin en belirgin göstergelerinden biri olarak kabul edilebilir.

### 3. Verilerin çözümlenmesi

Çalışmaya konu olan "İstanbul-Hatıralar ve Şehir" adlı Kaynak Metin (KM) Pamuk tarafından 2003 yılında yayımlanmıştır. Hem anı kitabı hem de deneme türünde yazılmış bir eser olan bu kitapta Pamuk, çocukluğundan yirmi iki yaşında romancı olmaya karar verdiği güne kadarki süreyi, bu dönemin İstanbul'unu ve kendisinin şehirle kurduğu bağı anlatır (Kılıçkaya, 2023, s. 3). Kitabın Fransızca çevirisi olan Erek Metin (EM) ise Savaş Demirel, Valérie Gay-Aksoy ve Jean-François Pérouse tarafından 2007 yılında yapılan "İstanbul-Souvenirs d'une ville" adlı eserdir. Kitapta, kültürel nitelik taşıyan *kasket*, *kavuk*, *takke*, *başörtüsü*, *fes*, *şalvar*, *fanila* ve *başörtüsü* sözcüklerinin çevirileri çevirmen stratejileri bakımından çözümlenmektedir.

#### Örnek 1 - Kasket

**KM:** "Onun da başında benim sokağa çıktığım zaman taktığım **kasketlerden** biri vardı" (Pamuk, 2016, s. 12).

**EM:** "Il avait sur la tête l'une des **casquettes** que je mettais lorsque je sortais dans la rue" (Pamuk, 2007, s. 14).

Orhan Pamuk, metnin bu bölümünde teyzesinin evinde duvara asılı *kasketli* bir çocukluk fotoğrafından söz etmektedir. Tümceden, yazarın metni yazdığı dönemde sokağa çıkarken *kasket* taktığı ve çocukluk

fotoğrafındaki *kasketin* de bu *kasket*lerden biri olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla burada sözü edilen şapkanın Türkçede bilinen anlamıyla *kasket* olduğu değerlendirilmektedir.

Türkçede ve Fransızcada *kasket* sözcüğüne ilişkin sözlüksel bir incelemeden ilginç sonuçlar elde edilmektedir. Köken bilgisi alanındaki kaynaklardan biri olan Türkçe Etimoloji Çevrimiçi Sözlüğü'nde (2023) *kasket* sözcüğünün Türkçeye Fransızcadan ödünçleme yoluyla geçtiği ve "küçük miğfer" veya "siperlikli şapka" anlamına geldiği yolunda bilgiler yer almaktadır. Fransızca sözlüklerden Le Robert Micro'da (2005, s. 205) *casquette* "siperlik ile şekil verilmiş başlık<sup>4</sup>" şeklinde açıklanmaktadır. Biçimsel olarak Fransızcada *casque* sözcüğüne küçültme son eki *ette*'in eklenmesiyle oluşturulmuştur. Bu yönüyle küçük başlık veya başlıkçık anlamına gelmektedir. Fransızcadaki *casque* sözcüğünün kökeni ise İspanyolca olup bu dilde *kafa* veya *kafa taşı* demektir (Wictionnaire, 2023).

Sözcüğün Türkçe karşılığı Büyük Fransızca Türkçe Sözlük'te Saraç (2009, s. 216) tarafından "*kasket*" olarak verilirken Türkçede *kasket* sözcüğü TDK Sözlüğü'nde (2023) "genellikle erkeklerin giydiği, önü siperli başlık" şeklinde tanımlanmaktadır. Tür ve Taşdemir (2022, s. 155), Cumhuriyetin ilanıya beraber, modernleşme simgesi olarak şapkanın, şehirli insan için fötr şapkayla, kırsal bölgede yaşamını sürdüren toplum için de *kasket* ile simgeleştiğini ifade etmektedir. Aynı araştırmacılar *kasket* kullanımını giyim kuşam ihtiyacının bir gereği olarak değerlendirmekle birlikte *kasketin* tarihsel süreçte kültürel bir anlam yüklediğinin ve bu yönüyle toplumda saygı kavramıyla ilişkilendirildiğinin altını çizmektedirler. Anadolu'da eski Türk giyim tarzının özelliklerinin vurgulandığı *Yabancılar İçin Türkçe* (2014, s. 45) adlı ders kitabında Anadolu'da kırsal bölgelerde giyimin önemli bir parçasının başlıklar ya da örtüler olduğu vurgulanmakta, *kasketlerin* güneşe karşı koruyuculuğu sayesinde oldukça kullanışlı olması nedeniyle erkeklerin başlarına genellikle *kasket* taktığı ifade edilmektedir. Bu bilgiler *kasketin* Türk toplumunda şehirlilik, taşralılık, saygınlık ve çağdaşlık gibi kavramların yanı sıra coğrafya ve iklim koşullarına bağlı giyim ihtiyaçları ile ilişkilendirildiği konusunda fikir vermektedir.

Çeviri stratejileri açısından ele alındığında çevirmenlerin bire bir çeviri yaklaşımını benimsedikleri görülmektedir. Nitekim çevirmenler bu sözcüğü erek metne "*casquette*" olarak aktarmaktadır. *Kasket* sözcüğünün Fransızcadan Türkçeye geçmiş bir sözcük olduğu düşünüldüğünde ödünçlemenin tam tersi bir çeviri tercihinin söz konusu olduğu görülmektedir. Çünkü tarihin bir döneminde sesbilgisel düzenlemeler (*casquette*, *kasket*) sonucunda ödünçleme yoluyla edinilen ve yerileştirilen bir sözcük, çeviri sürecinde ödünçlendiği dildeki biçimine döndürülerek kullanılmaktadır. Bu noktada ödünçleme stratejisine ilişkin tartışmalı bir durum ortaya çıkmaktadır. Bir sözcüğün köken bakımından yabancı olması ve çevirmenin bu sözcüğü çeviri tercihi olarak kullanması bir çeviri stratejisi olarak nitelenemez. Bu değerlendirme için birçok dayanak ileri sürülebilir. Öncelikle ödünçleme, dillerin yeni söz varlığı ihtiyacı karşılanırken başvurulan yollardan biridir. Örneğin Karaağaç (2018, s. 808-809) türetme bilgisi başlığı altında bir dile ait sözlükteki öğeleri iç ve dış öğeler olarak ikiye ayırmaktadır. İç öğeler üzerinde ses, biçim ve anlam değişikliği yapılarak türetme (ekleme, bükün, yineleme, birleştirme, yardımcı sözcükler vb.) veya bozmaya (ses düşmesi, ses türemesi, yer değiştirme vb.) dayalı bir yaklaşımla yeni öğeler elde edilmektedir. Araştırmacıya göre yeni öğelerin eklenmesi için başvurulan diğer yol dış öğelerin alınmasına dayanmaktadır. Diğer bir deyişle, ödünçleme, melezleme veya anlam aktarması yoluyla bir dile yeni öğeler eklenebilmektedir. Bu bilgilerden de anlaşılacağı üzere çevirmenlerin, *kasketi* Türkçeden Fransızcaya çevirirken seçenek olarak benimsedikleri *casquette* artık ödünçlendiği dile (Fransızca) değil, kullanıldığı dile (Türkçe) aittir.

4 Çeviriler bize aittir.

## Örnek 2 - Kavuk

**KM:** "(...) vitrinli büfelerin hep kilitli kalması, sedef kakmalı rahlelerin, duvara asılı **kavuklukların** kullanılmaması, Art Nouveau ve Japon sanatı etkileri taşıyan paravanaların arkasında hiçbir şeyin gizlenmemesi, (...) bütün bu eşyaların yaşamak için değil, ölüm için sergilendiği duygusunu uyandırır" (Pamuk, 2016, s. 17-18).

**EM:** "(...) ces vitrines (...) qui restaient pourtant toujours fermées à clef, ou encore les lutrins aux ornements de nacre, les **chapeaux** accrochés au mur et inutilisés, les paravents dans le style Art Nouveau ou japonais mais qui ne servaient pas à isoler quoi que ce soit, (...) tous ces objets (...) éveillaient aussi en moi le sentiment qu'ils ne s'y trouvaient pas pour être utilisés, mais qu'ils y étaient exposés dans le but de rappeler le mort" (Pamuk, 2007, s. 23).

Veri tabanımızdaki ikinci örnek *kavuk* sözcüğüdür. Pamuk, kaynak metindeki bu bölümde çocukluk anılarının içinde geçtiği, annesi, babası, ağabeyi, babaannesi, amcaları, halaları ve yengeleri dahil olmak üzere yaşadıkları bir aile apartmanından bahsetmektedir. Bu apartmanın birinci katında oturan amcası ve yengesinin evini tasvir ederken bahsettiği evdeki eşyalardan biri de *kavukluk* olmuştur. *Kavuk*, eve gelindiğinde kafadan çıkarılmakta ve duvara sabitlenmiş bir eşya olan *kavukluğa* asılmaktadır. Dolayısıyla çalışmamızda *kavukluk* değil *kavuk* sözcüğü inceleme konusu yapılmaktadır. Türkçe Etimoloji Çevrimiçi Sözlüğü'nde (2023) *kavuk* sözcüğünün kökeninin Türkçe olduğu, kav (şişmek) fiilinden -ik sonekiyle türetildiği bilgisi yer almaktadır. TDK Sözlüğü'nde (2023) *kavuk* sözcüğü, "pamuktan yapılmış, üzerine sarık sarılan erkek başlığı" ve "içi boş şey" olarak tanımlanmıştır. Bozkurt (2002, s. 71-72) ise *kavucu* üzerine sarık sarılarak giyilen bir eşya olarak açıklamaktadır. Gökler ve Köşklü (2019, s. 455-456) *kavukların* ilk defa ne zaman kullandıkları konusunda kesin bir bilgi olmadığını, ancak İsrail Oğulları zamanında insanların *kavuk* giydiklerinin bilindiğini ifade etmektedirler. Yazarlar ayrıca *kavukların* 15. yüzyıldan itibaren mezar taşlarında kullanıldıklarını, bu açıdan birer kimlik belgesi işlevi görmeye başladıklarını belirtmektedirler. Bu bilgiler *kavukların* tek başlarına değil, üzerlerine sarılan sarıklarla birlikte kullanıldıkları ve önemli bir kültür taşıyıcısı olduğu konusunda fikir vermektedir.

Çeviri metindeki *kavukluk* sözcüğünün çevirmenler tarafından erek metne *chapeau* sözcüğüyle aktarıldığı görülmektedir. Burada erek metin, okurların zihninde duvarlarda *kavuklukların* değil, çok sayıda şapkanın asılı olduğu düşüncesini uyandıracak biçimde oluşturulmuştur. Sözcüğün Türkçe karşılığı Büyük Fransızca Türkçe Sözlük'te Saraç (2009, s. 236) tarafından "şapka" olarak verilirken, Le Robert Micro'da (2005) "oldukça sert bir şekle sahip başlık<sup>5</sup>" şeklinde tanımlanmıştır. Larousse Sözlüğü'nde (2023) ise "keçe veya çeşitli malzemelerden yapılmış oldukça sert bir başlık", "şapkayı çağrıştıran her şey" ve "bir gazete veya dergi makalesini tanıtan kısa metin<sup>6</sup>" olarak tanımlandığı görülmektedir. Yapılan tanımlar, *chapeau* sözcüğünün *kavuk* ile kafaya takılan bir giysi olması dışında herhangi bir ortak yanının bulunmadığını göstermektedir. Türkçede *kavuk* için önerilen tanımlar ile yüklendiği toplumsal ve kültürel değerler *chapeau* ile karşılanabilecek gibi görünmemektedir.

Çeviri stratejileri açısından ele alındığında çevirmenlerin Vinay ve Darbelnet'nin tanımladığı anlamda uyarlama veya eşdeğeriyle çeviri yaklaşımını benimsedikleri görülmektedir. Nitekim, çevirmenler kaynak dildeki ifadeyi erek dilde bulunmamasından dolayı eşdeğer olduğu değerlendirildikleri başka bir duruma göre yeniden oluşturmuşlardır. Bunun yanı sıra, çevirmenlerin kaynak metne anlamsal olarak

<sup>5</sup> Çeviriler bize aittir.

<sup>6</sup> Çeviriler bize aittir.

uzak ancak erek metin okuruna yönelik bu tercihte bulunmaları Venuti'nin yerleştirme stratejisinin de varlığını göstermektedir. Mona Baker'ın bakış açısından ele alındığında buradaki çeviri tercihinin kültürel ikame olduğu görülmektedir. Newmark'ın bakış açısıyla değerlendirildiğinde ise uyarlama yoluyla çeviri yapıldığı ifade edilebilir.

### Örnek 3 - Takke

**KM:** "... cami avlularında küçük dini risaleler, tespihler, hacı yağlar satan **takkeli** ihtiyaçlardan ... söz ediyorum" (Pamuk, 2016, s. 96).

**EM:** "... je parle des vieux **à turban** qui vendent dans les cours des mosquées des petits opuscules religieux, des chapelets et des onguents de pèlerin ..." (Pamuk, 2007, s. 144).

Pamuk, kitabın bu bölümünde, çocukluk zamanlarının geçtiği İstanbul sokaklarını ve bu sokaklardaki insanları anlatırken bazı örnekler yer vermektedir. Bu örneklerden biri de o dönemlerde geçimlerini cami avlularında küçük dini risaleler, tespihler ve hacı yağları satarak sağlayan *takkeli* ihtiyaçlardır.

Türkçe Etimoloji Çevrimiçi Sözlüğü'nde (2023) *takke* sözcüğünün Türkçeye Arapçadan "korunma, sakınma" anlamına gelen *takiya* sözcüğünden ödünçleme yoluyla geçtiği bilgisi yer almaktadır. TDK Sözlüğü'nde (2023) *takke* sözcüğü "ince kumaştan dikilmiş veya ipten örülmüş, çoğunlukla yarım küre biçiminde başlık" ve "yarım küre biçimindeki kubbenin üst bölümü" olarak tanımlanmaktadır. Öztoprak'a göre (2010, s. 145-146), "*takke*; kavuk, külâh, fes gibi başlıklar altına giyilen ince bezden ya da ince kumaştan yapılan başlığın adıdır" ve başın terini emerek başlığın kirlenmesini önlemek ve kavuk çıkarıldığında başın üşümesini önlemek amacıyla kullanılırdı. Bu tanım ile TDK Sözlüğü'nün yapmış olduğu tanımdan hareketle *takkenin* ince bir kumaştan yapıldığı ve bazı başlıklar altına giyilen bir başlık türü olduğu anlaşılmaktadır.

Erek metne aktarımında ise çevirmenler *turban* sözcüğünü kullanmıştır. *Turban* sözcüğü Osmanlı Türkçesindeki "tülbent" ve Farsçadaki "dolband" sözcüğünden gelmektedir (Wictionnaire, 2023). Nitekim Fransızca sözlüklerden Le Robert Micro'da (2005, s. 1372) *turban* sözcüğü, "başın etrafına sarılmış uzun bir kumaş şeridinden yapılmış erkek başlığı" şeklinde ifade edilmektedir. Saraç ise Büyük Fransızca Türkçe Sözlük'te *turban* (2009, s. 1428) karşılığı olarak "sarık" sözcüğünü vermektedir. *Sarık* sözcüğüne ilişkin veriler incelendiğinde TDK Sözlüğü (2023) tarafından "sarılarak meydana getirilen başlık", "kavuk, fes gibi bazı başlıkların üzerine sarılan tülbent, şal vb." şeklinde tanımlandığı görülmektedir.

Çevirmenlerin *takke* karşılığında kullandıkları *turban* sözcüğü "kavuk, külâh, fes gibi başlıklar altına giyilen ince bezden ya da ince kumaştan yapılan başlık" (Öztoprak, 2010, s. 145-146) şeklindeki tanım göz önünde bulundurulduğunda kaynak metin ile erek metin arasında ciddi farklılıklara yol açtığı anlaşılmaktadır. Çevirmenlerin bu tercihi, söz konusu giysinin erek dilde ve kültürde var olmamasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla çeviri stratejileri açısından ele alındığında çevirmenlerin kaynak dildeki ifadeyi erek dilde bulunmamasından dolayı eşdeğer olduğu değerlendirdikleri başka bir duruma göre yeniden oluşturmaları, Vinay ve Darbelnet'nin ve Newmark'ın bakış açılarıyla, uyarlama yoluyla çeviri yaklaşımını benimsediklerini göstermektedir. Bununla birlikte çevirmenlerin kaynak metne anlamsal olarak uzak ancak erek metin okuruna yönelik bu tercihte bulunmaları Venuti'deki yerleştirme

stratejisinin de kullanıldığı şeklinde değerlendirilmektedir. Mona Baker'ın bakış açısından ele alındığında buradaki çeviri tercihinin kültürel ikame olduğu görülmektedir.

#### Örnek 4 - Fes

**KM:** "Abdülhamit'in İstibdat diye bilinen otuz üç yıllık baskı döneminin başlarında, 1880'lerin sonlarına doğru bir gün, Babıali'deki küçük *Saadet*<sup>8</sup> gazetesinde bir sabah erkenden oturmuş çalışan yirmi beş yaşlarındaki genç gazetecinin odasının kapısı 'birden' açıldı ve içeriye kolları kırmızı çuhadan 'bir nevi asker ceketi giymiş', kırmızı **fesli** uzunca boylu biri girip genç gazeteciye seslendi" (Pamuk, 2016, s. 129).

**EM:** "Au début du règne reconnu comme despotique d'Abdülhamit, un jour de la fin des années 1880, la porte du bureau d'une jeune journaliste de vingt-cinq ans en plein travail depuis l'aube au petit journal *Saadet* à Babıali s'ouvrit brusquement; entra alors une personne de grande taille 'vêtue d'une espèce de veste militaire' aux manches de drap et au **fez** rouge, qui s'adressa à lui" (Pamuk, 2007, s. 199).

Pamuk, kaynak metnin bu bölümünde 1880'lerin sonlarındaki İstanbul'un eski gazetelerinin köşe yazarlarından ve o dönemlerde "şehir mektupçusu" olarak adlandırılan kişilerin yazılarından bahsetmektedir. Bu yazılardan biri dönemin gazetelerinden *Saadet*'te çalışan Ahmet Rasim isimli gazeteciye ait olup anlatıldığına göre Abdülhamit'in başmabeyinci yardımcısı başında kırmızı *fes* olduğu halde odaya girip Rasim'e seslenmiştir.

Türkçe Etimoloji Çevrimiçi Sözlüğü'nde (2023) *fes* sözcüğünün Fas özel adından türetildiği bilgisi yer almaktadır. TDK Sözlüğü'nde (2023) *fes* sözcüğü, "şapka yerine kullanılan, kırmızı, kalın çuhadan yapılmış, tepesinde püskülü olan, silindir biçiminde başlık" şeklinde tanımlanmaktadır. Öztoprak'ın (2010, s. 141) belirttiğine göre Fas'tan geldiği için *fes* adını alan bu başlık, Sultan II. Mahmut (1808-1839) zamanında Yeniçeri Ocağı'nın ortadan kaldırılmasından sonra resmî başlık olarak kabul edilmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda, *fesin* kırmızı olduğu, yünden yapıldığı, tepesinde püskülünün olduğu ve o dönemlerin resmî başlığı olarak takıldığı anlaşılmaktadır.

Erek metin incelendiğinde çevirmenlerin *fes* karşılığı olarak *fez* sözcüğünü tercih ettikleri görülmektedir. *Fez* sözcüğünün Osmanlı Türkçesinden ödünçleme yoluyla geldiği bilgisi yer almaktadır (Wictionnaire, 2023). Büyük Fransızca Türkçe Sözlük'te Saraç (2009, s. 596) *fez* sözcüğünün Türkçe karşılığı olarak "fes" sözcüğünü verirken Le Robert Micro (2005, s. 553) ise "Kuzey Afrika ve Yakın Doğu'daki bazı Müslümanlar tarafından giyilen, bazen bir püskül ile süslenmiş yün başlık<sup>9</sup>" olarak tanımlamaktadır. Larousse Sözlüğü (2023) ise bu sözcüğü, "Türklerin genellikle kırmızı renkte olan, silindir biçimindeki geleneksel yün başlığı<sup>10</sup>" şeklinde ifade etmektedir.

Çevirmenlerin sözcük ve strateji tercihleri bu örnekteki durumun bir numaralı örnekteki *kasket* örneği ile koşutluk sergilediğini göstermektedir. *Kasket* örneğinde Fransızcadan Türkçeye geçmiş bir sözcük Türkçeden Fransızcaya çeviri yapılırken geldiği dile dönüş yaparken *fes* örneğinde de Türkçeden Fransızcaya geçmiş bir sözcük Fransızcadan Türkçeye dönüş yapmaktadır. Çeviri stratejileri açısından ele alındığında çevirmenlerin Peter Newmark'ın yanı sıra Vinay ve Darbelnet'deki bire bir çeviri yaklaşımını benimsedikleri görülmektedir. Nitekim çevirmenler kaynak dilden erek dile kabul edilebilir bir ifadeyle sonuçlanan aktarımı sağlamak amacıyla bu sözcüğü *fez* olarak aktarmıştır. Öte yandan

<sup>8</sup> Özgün metinden olduğu gibi aktarılmaktadır.

<sup>9</sup> Çeviriler bize aittir.

<sup>10</sup> Çeviriler bize aittir.

sözcüğün Fransızcaya Türkçeden geçmiş olması nedeniyle Vinay ve Darbelnet'deki ödünçleme, Mona Baker'da ise ödünç sözcük kullanma yoluyla çevrildiği değerlendirilmektedir. Bunun yanı sıra çevirmenlerin kaynak dilden ödünçlenen bir sözcükle aktarım yaparak kaynak kültürün özelliğini korumaları Venuti'nin bahsettiği yabancılaştırma stratejisinin de kullanıldığını göstermektedir.

### Örnek 5 - Şalvar

**KM:** “Yalın ayaklı, **şalvarı** kırk yamalı, gömleğinin yırtığından eti görünür bir oğlandı, fakat dilberlikten yana bir içim su, kaşları alınına güzellik beratinin turası gibi çekilmiş, saçları telli turna misali, esmer derisi müzehheb, bakışında naz, dilinde cilve, vücut<sup>11</sup> yapısı tığ gibi der” (Pamuk, 2016, s. 152).

**EM:** “C’était un jeune garçon aux pieds nus, au **pantalon** rapiécé de toutes parts et dont la déchirure de la chemise laissait entrevoir sa peau, mais ses attraits avaient la fraîcheur d’une eau vive, ses sourcils imprimaient à son front le sceau de la beauté, sa chevelure le rendait pareil à la grue couronnée, sa peau brune paraissait trempée dans l’or fin, son regard était plein de charme, son parler gracieux et son corps, svelte comme une tige” (Pamuk, 2007, s. 235).

Pamuk, bu bölümde 1950’lerdeki *İstanbul Ansiklopedisi*’nden bahsetmekte ve “Eskicigüzeli Yetim Ahmed” isimli on beş-on altı yaşlarındaki genç bir masal kahramanını tasvir etmektedir.

*Şalvar* sözcüğünün köken bilgisi incelendiğinde Türkçe Etimoloji Çevrimiçi Sözlüğü’nde (2023) Türkçeye Farsçadan ödünçleme yoluyla geçtiği ve “pantolon, uzun don” anlamına geldiği yolunda bilgiler yer almaktadır. Farsça *şal* sözcüğü “but, bacak” ve *var* sözcüğü “örtü, koranak” anlamına gelmektedir. TDK Sözlüğü’nde (2023) *şalvar* sözcüğü “genellikle ağı çok bol olan, bele bir uçkurla bağlanan, geniş bir pantolon türü” olarak tanımlanmaktadır. Türk geleneksel giyim kültüründe şalvarı araştırma konusu olarak inceleyen Ayhan (2021, s. 61), *şalvarın* Moğolistan kurganlarından çıktığını, bozkırdaki Türk giyiminin önemli bir parçası olduğunu ve göçlerle Anadolu’ya geldiğini belirtmektedir. Araştırmacıya göre *şalvar*, Osmanlılarla birlikte hem saray giysilerinde hem asker hem de şehirli ve köylü tüm halk sınıflarında yer almakla birlikte yüzyıllar boyunca her tabakadan insan tarafından farklı biçim, kumaş, renk ve boylarda giyilmiştir.

Çevirmenler bu sözcüğü erek metne *pantolon* sözcüğü ile aktarmıştır. Bu sözcüğün kökeni İtalyanca olup çorapları ayaklarının altına kadar uzanmış bir şekilde tasvir edilen, Commedia dell'Arte karakteri olan Pantalone’den gelmektedir (Wictionnaire, 2023). Larousse Sözlüğü (2023) *pantolon* sözcüğünü, “ayak bileğine kadar uzanan uzun pantolon”, “bir kapı veya pencerenin arkasına yerleştirilmiş tiyatro sahnesi parçası<sup>12</sup>” şeklinde, Le Robert Micro ise (2005, s. 933) “ayağa kadar uzanan uzun pantolon<sup>13</sup>” şeklinde tanımlamaktadır.

Çevirmenlerin Türkçe *şalvar* karşılığı olarak Fransızca *pantolon* kullanmaları şaşırtıcı değildir. Çünkü aslında *şalvar* da bir *pantolon* türüdür, ancak tanımında da belirtildiği üzere “genellikle ağı çok bol olan” bir pantolon türüdür. Bu özellik Larousse ve Le Robert Micro gibi sözlüklerde *pantolon* tanımlarında bulunmamaktadır. Nitekim aynı sözlüklerde *pantolonun* yalnızca ayak bileğine kadar uzanan bir giysi olduğu bilgisi verilmiştir. Çevirmenlerin bu tercihi, ifadenin erek kültürde ve erek dilde var olmamasından, dolayısıyla bire bir ödünçlenerek çevrilmesi durumunda erek okur tarafından

<sup>11</sup> Özgün metinden olduğu gibi aktarılmaktadır.

<sup>12</sup> Çeviriler bize aittir.

<sup>13</sup> Çeviriler bize aittir.

anlaşılacak olmasından kaynaklandığı açıktır. Çeviri stratejileri açısından ele alındığında çevirmenlerin kaynak dildeki ifadeyi erek dilde bulunmamasından dolayı eşdeğer olduğu değerlendirildikleri başka bir duruma göre yeniden oluşturmaları Vinay ve Darbelnet'nin ve Newmark'ın bakış açılarıyla uyarlama, Baker'ın bakış açısıyla bakıldığında ise kültürel ikame yoluyla çeviri yaklaşımını benimsediklerini göstermektedir. Bununla birlikte erek metin okuruna yönelik bu tercihte bulunmaları Venuti'deki yerileştirme stratejisinin de kullanıldığını göstermektedir. Öte yandan *şalvar* karşılığı olarak *pantolon* sözcüğünün tercih edilmesi Vinay ve Darbelnet'deki eşdeğeriyle çeviri stratejisini de akla getirmektedir.

### Örnek 6, 7 - Pabuç, Fanila

**KM:** “Beyaz **pabuçları**, beyaz pantolonu, göğsü ay yıldızlı beyaz **fanilas** ile ve hüner meydanına soyunuk çıktığı zaman kısıcak beyaz şortu ile ve tertemiz, sevimli yüzü ve bir efendi tavrı, edebi ve terbiyesi ile Batı ülkelerindeki emsalinin seviyesinde olduğunu derhal gösteriyordu” (Pamuk, 2016, s. 153).

**EM:** “Avec ses **babouches** et son pantalon blancs, son **maillot** blanc sans manches arborant l'étoile et le croissant, et une fois dévêtu pour entrer en piste, avec son petit short blanc, son pur et aimable visage, son air distingué, sa politesse et ses bonnes manières, il montrait immédiatement qu'il était à l'égal de l'exemple des pays occidentaux” (Pamuk, 2007, s. 237).

Pamuk, bir önceki örnekte olduğu gibi burada da *İstanbul Ansiklopedisi*'nden bahsetmekte ve 1955-56 yılları arasında 14-15 yaşlarındaki hünerli bir akrobat çocuğu tasvir etmektedir.

Köken bilgisi incelendiğinde Türkçe Etimoloji Çevrimiçi Sözlüğü'nde (2023) *pabuç* sözcüğünün Türkçeye Farsçadan “ayakkabı” anlamına gelen sözcükten ödünçleme yoluyla geçtiği bilgisi yer almaktadır. TDK Sözlüğü (2023) bu sözcüğü “ayakkabı”, “masa, sandalye vb. mobilyaların ayaklarına takılan metal veya plastik eklenti”, “iletken telleri elektrik birimlerine bağlayan veya cıvatalı bağlantıyı sağlayan parça”, “bina kolonlarının temeldeki basma yüzeyinin geniş ve daha güçlü olarak yoğunlaştırılmış bölümü” şeklinde tanımlanmaktadır. Kaynak metindeki bağlam doğrultusunda ilk tanımdaki ayakkabı sözcüğünü TDK Sözlüğü (2023), “genellikle sokakta giyilen ve altı kösele, lastik vb. dayanıklı maddelerden yapılan giyecek, başmak, pabuç” olarak vermektedir.

Çevirmenler *pabuç* sözcüğünü erek metne *babouche* şeklinde aktarmışlardır. Köken bilgisi incelendiğinde *babouche* sözcüğünün Osmanlı Türkçesinden ve Farsçadan ödünçleme yoluyla Fransızcaya geldiği bilgisi yer almaktadır (Wictionnaire, 2023). Larousse Sözlüğü (2023) *babouche* sözcüğünü, “desteksiz düz ayakkabı<sup>14</sup>” şeklinde tanımlarken Büyük Fransızca Türkçe Sözlük'te Saraç (2009, s. 124) ise Türkçe karşılık olarak “şıpıtık, terlik”, “pabuç, ayakkabı” sözcüklerini vermektedir. Çeviri stratejileri açısından ele alındığında çevirmenlerin Vinay ve Darbelnet'deki bire bir ve ödünçleme, Peter Newmark'taki bire bir, Mona Baker'daki ödünç sözcükle çeviri yaklaşımlarını benimsedikleri görülmektedir. Nitekim çevirmenler *pabuç* sözcüğünü *babouche* olarak aktarmış ve kaynak dilden erek dile kabul edilebilir bir ifadeyle sonuçlanan aktarımı sağlamıştır. *Kasket* sözcüğündeki sürecin tam tersi bir yönde *fes* ile birlikte *pabuçta* da gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte çevirmenlerin kaynak dilden ödünçlenen bir sözcükle aktarım yaparak kaynak kültürün özelliğini korumaları Venuti'deki yabancılaştırma stratejisinin de kullanıldığını göstermektedir.

<sup>14</sup> Çeviriler bize aittir.

Kaynak metindeki *fanila* sözcüğünün köken bilgisi incelendiğinde Türkçe Etimoloji Çevrimiçi Sözlüğü'nde (2023) Türkçeye İtalyancadaki *flanella* sözcüğünden ödünçleme yoluyla geçtiği ve "bir tür yünlü kumaş" anlamına geldiği yönünde bilgilere rastlanmaktadır. TDK Sözlüğü (2023) bu sözcüğü "genellikle ince pamuk ipliğinden dokunmuş, ten üzerine giyilen iç çamaşırı" ve "yumuşak yünden örülmüş veya dokunmuş, hafif ve gevşek (kumaş)" olarak tanımlanmaktadır. Kaynak metinde genç bir akrobasi sporcusunun giydiği giysi söz konusu olduğundan buradaki *fanila* sözcüğünün ilk tanımda sunulan sözcük olduğu anlaşılmaktadır.

Çevirmenler bu sözcüğü erek metne aktarırken *maillot* sözcüğünü tercih etmişlerdir. Sözcüğün köken bilgisine bakıldığında eski Fransızca *maille* sözcüğünden geldiği ve *ağ, halka, örgü* anlamına geldiği yönünde bilgilere rastlanmaktadır (Wictionnaire, 2023). Büyük Fransızca Türkçe Sözlük'te Saraç (2009, s. 850) Fransızca *maillot* sözcüğüne Türkçe karşılık olarak "kundak", "kundak bezi", "kundak çocukluğu, bebeklik, çocukluk, küçüklük", "vücudu iyice saran fanila ve kısa don" ve "denizlik, mayo" sözcüklerini önermektedir. Larousse Sözlüğü (2023) ise Fransızcada *maillot* için "ten üzerine giyilen ve sadece vücudun üst kısmını örten örgü giysi", "dansçılar, jimnastikçiler, akrobatlar tarafından ten üzerine giyilen dar giysiler" ve "belirli spor dallarında oyuncularını veya rakipleri ayırt etmek için kullanılan giysiler<sup>15</sup>" tanımlarını vermektedir.

Çeviri stratejileri açısından ele alındığında çevirmenlerin kaynak dildeki İtalyanca kökenli Türkçe sözcük *fanila* için Fransızca *maillot* sözcüğünü kullanmaları Vinay ve Darbelnet'deki eşdeğeriyle veya uyarlama, Newmark'taki kültürel eşdeğerlik, Baker'daki kültürel ikame yoluyla çeviriyi benimsediklerini göstermektedir. Burada ayrıca erek metin okuruna yönelik bu tercihte bulunmaları Venuti'deki yerleştirme stratejisinin de kullanıldığı şeklinde değerlendirilebilir.

### Örnek 8 - Başörtüsü

**KM:** "Sinek sırtüstü düşer, doğrulmak isterken telaşla çırpınan yarı saydam kanatlarının vızıltısı Esmâ Hanım'ın dua fısıltısına karışınca bu sinir bozucu oyunu bozmak ister, kadının **başörtüsünü** çekerdim" (Pamuk, 2016, s. 170).

**EM:** "La mouche tombait sur le dos, se débattait pour se redresser, et tandis que le bourdonnement affolé de ses ailes diaphanes se mêlait au prières susurrées d'Esmâ Hanım, n'y tenant plus, je tirais sur son **foulard** pour rompre ce jeu exaspérant" (Pamuk, 2007, s. 265).

Pamuk, kitabında çocukluk yıllarında evlerinde bulunan hizmetçi Esmâ Hanım'dan oldukça sık bahsetmektedir. Esmâ Hanım hem Pamuk ile hem de ev işleriyle ilgilenen, işini iyi yapan bir kadındır. Derin bir dinsel inanca sahip biri olarak betimlenen Esmâ Hanım'ın saçlarını örtmek için başörtüsü kullandığı bilgisi verilmektedir.

*Başörtüsü* sözcüğü TDK Sözlüğü (2023) tarafından "kadınların saçlarını örtmek için kullandıkları örtü, başörtü, bürgü, eşarp, örtme, leçek" olarak tanımlanmaktadır. Aras'a (2017, s. 72) göre, "başörtüsü" İslâmî kesimde tesettür amacıyla, yani kadının örtünmeye ilişkin inancı gereğince kullanılan örtünün adıdır. Ağdemir ise (2015, s. 10) geçmişten günümüze, doğu ve batı toplumlarında çeşitli nedenlerle ve biçimleriyle kadınlar tarafından kullanılan giysilerden ve örtünme biçimlerinden biri olan başörtüsünün, hem dini hem de dini olmayan kullanım sebeplerinin olduğunu belirtmektedir. İslam coğrafyasının her yerinde olduğu gibi Türkiye'de de Müslüman kadınların bir bölümünün başörtüsünü

<sup>15</sup> Çeviriler bize aittir.



özellikle dinsel ve geleneksel boyutuyla kullandığını belirten araştırmacı, başörtüsü takma biçiminin ve başörtüsü kullanan kadın oranının, yöreye, kültüre ve mezhebe vb. ilişkin çeşitli belirleyicilerin etkisiyle değişiklik gösterebileceğini de vurgulamaktadır.

*Başörtüsü* çevirmenler tarafından erek metne *foulard* sözcüğü ile aktarılmıştır. Sözcüğün köken bilgisine bakıldığında kesin olmamakla birlikte Fransızcadaki *fouler* sözcüğünden türediği ve "bir şeyi ayak, el veya bir mekanizma yardımıyla sıkıştırmak" anlamına geldiği düşünülmektedir (Wictionnaire, 2023). Büyük Fransızca Türkçe Sözlük'te Saraç (2009, s. 621) *foulard* sözcüğünü, "bir tür ince ipeklili fular", "boyun atkısı, boyun mendili" şeklinde tanımlamaktadır. Le Robert Micro'ya (2005, s. 577) bakıldığında ise *foulard*'ın "boynun çevresine başın bir noktasından takılan ipek, pamuklu atkı" ve "başın çevresine bağlanmış bir atkıdan yapılmış başlık<sup>16</sup>" olarak tanımlandığı görülmektedir. Başörtüsünün kadınların özellikle dinsel ve geleneksel amaçlarla saçlarını örtmek amacıyla kullanıldığı belirtilmiş olmasına rağmen, *foulard*'ın genel olarak boynu örten bir tür giysi olarak verildiği görülmektedir. Bu bilgilerden hareketle başörtüsü, kullanım biçimi açısından *foulard*'dan farklıdır.

Çevirmenlerin *başörtüsü* karşılığı olarak *foulard* sözcüğünü kullanması kaynak metindeki *başörtüsü* sözcüğüne *bağlı kavramsal içeriğin* erek kültürde bulunmaması ile açıklanabilir. Çeviri stratejileri açısından ele alındığında çevirmenlerin kaynak dildeki ifadeyi erek dilde bulunmamasından dolayı eşdeğer olduğu değerlendirildikleri başka bir duruma göre yeniden oluşturmaları Vinay ve Darbelnet'deki uyarılama veya eşdeğeriyle, Newmark'taki uyarılama, Baker'da ise kültürel ikame yoluyla çeviri yaklaşımını benimsediklerini göstermektedir. Bununla birlikte erek metin okuruna yönelik bu tercihte bulunmaları Venuti'deki yerileştirme stratejisinin de kullanıldığı şeklinde ifade edilebilir.

#### 4. Bulgular ve tartışma

Örnekler üzerine yürütülen çözümlenmeler sonucunda araştırma sorularıyla ilişkili birçok bulguya ulaşılmıştır. Birinci bulgu çevirmenlerin, belirlenen giysi adlarından üçünün çevirisinde Vinay ve Darbelnet'nin sınıflamasında (1958, s. 48) doğrudan çeviri stratejileri arasında yer verilen, Newmark'ın (1988, s. 46) aynı şekilde adlandırdığı bire bir, birinde ise Vinay ve Darbelnet'nin dolaylı çeviri stratejilerinden eşdeğeriyle çeviri stratejisini kullandıklarını ortaya koymaktadır. Aynı strateji Newmark'ta (1988, s. 82-83) kültürel eşdeğerlik adıyla anılan stratejiyle benzerlik göstermektedir çünkü kaynak dile özgü kültürel bir sözcüğün erek dile aktarılırken o dilin kültürel ögesiyle çevrilmesi söz konusudur. Nitekim *kasket*, *fes* ve *pabuç* sözcükleri için bire bir, *fanila* içinse eşdeğeriyle çeviri yaklaşımı benimsenmiştir. Hemen belirtmek gerekir ki eşdeğeriyle çeviri yaklaşımı Vinay ve Darbelnet'de ve Newmark'ta anılan bir yaklaşımdır. Diğer bir deyişle, Baker ve Venuti'de bu tür bir stratejiden ayrıca söz edilmemektedir. Bu sözcüklerden *kasket* Fransızcadan Türkçeye, *fes* ve *pabuç* ise Türkçeden Fransızcaya geçmiş sözcüklerdir. *Kasket* sözcüğünün çevirisinde doğrudan çeviri stratejileri arasında yer verilen, Vinay ve Darbelnet'nin yanı sıra Baker'ın da sözünü ettiği ödünçleme stratejisinin tersi bir yaklaşımın söz konusu olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü Fransızcadan ödünç olarak alınmış ve artık Türkçeleşmiş *kasket* sözcüğünün Fransızcaya geri verilmesi söz konusudur. Çevirinin yönü nedeniyle çevirmenlerin, Venuti'nin (2001, s. 240) sözünü ettiği, ilk defa Friedrich Schleiermacher (1813) (akt. Raková, 2016) tarafından dile getirilen yerileştirici bir yaklaşımı benimsedikleri görülmektedir. Çünkü Fransız okurlar açısından *kasket* sözcüğü Fransızların giyim kültüründe bulunmaktadır. Öte yandan Türkçeden ödünç olarak alınmış ve artık Fransızcalaşmış *fes* ve *babouche* sözcüklerinin çevirisi içinse yine bire bir çeviri stratejisinin kullanıldığı görülmekle birlikte, çevirmenin yaklaşımı ilk defa Schleiermacher (1813) (akt. Raková, 2016, s. 65) tarafından dile getirilen ve Venuti'nin

<sup>16</sup> Çeviriler bize aittir.

(2001, s. 242) de sözünü ettiği yabancılaştırıcı çeviri yaklaşımıdır. Çevirinin yönü (Türkçeden Fransızcaya) açısından değerlendirildiğinde Vinay ve Darbelnet (1958, s. 47) ile Baker'daki (1992, s. 33) ödünçleme yoluyla çeviri stratejisi örnekleri olarak da kabul edilebilir.

İkinci bulgu çevirmenlerin belirlenen giysi adlarından dördünün (kavuk, takke, şalvar, başörtüsü) çevirisinde Vinay ve Darbelnet'nin (1958, s. 52-53) yanı sıra Newmark'ın (1988, s. 46) dile getirdikleri uyarlama stratejisini kullandıklarını göstermektedir. Aynı strateji Baker'da (1992, s. 29) kültürel ikame adıyla anılan stratejiyle benzerlik göstermektedir. Kaynak dildeki öge veya ifadenin erek kültürde bulunmamasından, diğer bir deyişle söz konusu sözcüklerin kaynak kültüre özgü birer giysi olmasından ötürü çevirmenler bu sözcüklere erek dilde ve kültürde en yakın değerdeki sözcükleri tercih etmişlerdir. Nitekim *kavuk* için *chapeau*, *takke* için *turban*, *şalvar* için *pantolon*, *başörtüsü* içinse *foulard* sözcüklerini kullanmışlardır. Dört sözcüğe karşılık olarak önerilen sözcükler kaynak dildeki giysi adlarıyla anlamları ve değerleri bakımından bütünüyle uyuşmamakla birlikte çevirmenlerin Venuti'nin (akt. Raková, 2016) dile getirdiği yerlileştirici yaklaşımı benimsedikleri görülmektedir. Diğer bir deyişle, Türk kültürüne özgü, birçoğu da geleneksel, eskimiş ve artık kullanılmayan giysiler erek metinde bu özelliklerini yansıtmayan sözcükler aracılığıyla temsil edilmektedir. Bu da çevirmen tercihlerinde Toury'nin (1995) sözünü ettiği kaynak metnin değil, erek metnin normlarının belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda çevirmenlerin, kaynak metindeki yabancı özelliklerin görünürlüğüne azaltıldığı, dolayısıyla okura öteki kültürden gelen yeni bir ögenin bulunmadığı bir çeviri stratejisi benimsediklerini göstermektedir. Veri tabanımızdaki sözcüklerin çevirisinde kullanılan stratejilere ilişkin özetleyici tablo aşağıda sunulmaktadır.

**Tablo 2.** Kaynak metindeki sözcüklerin erek metne aktarımında kullanılan çeviri stratejileri ve yaklaşımlar

Türkçe metindeki sözcük	Sözcüğün ödünçlendiği dil	Fransızca metindeki sözcük	Yaklaşım / Strateji			
			Vinay ve Darbelnet (1958)	Newmark (1988)	Baker (1992)	Venuti (2001)
kasket	Fransızca	casquette	Bire bir	Bire bir	Benzer anlam ve biçime sahip birim	Yerlileştirici
kavuk	Türkçe	chapeau	Uyarlama, Eşdeğeriyle	Uyarlama	Kültürel ikame	Yerlileştirici
takke	Türkçe	turban	Uyarlama, Eşdeğeriyle	Uyarlama	Kültürel ikame	Yerlileştirici
fes	Türkçe	fez	Ödünçleme, Bire bir	Bire bir	Ödünç sözcük	Yabancılaştırıcı
şalvar	Türkçe	pantolon	Uyarlama, Eşdeğeriyle	Uyarlama	Kültürel ikame	Yerlileştirici
pabuç	Türkçe	babouche	Bire bir, Ödünçleme	Bire bir	Ödünç sözcük	Yabancılaştırıcı
fanila	İtalyanca	maillot	Eşdeğeriyle, Uyarlama	Kültürel eşdeğerlik	Kültürel ikame	Yerlileştirici
başörtüsü	Türkçe	foulard	Uyarlama, Eşdeğeriyle	Uyarlama	Kültürel ikame	Yerlileştirici

Vinay ve Darbelnet'nin (1958, s. 47) çeviri stratejilerinden ödünçleme aslında bir çeviri stratejisinden çok sözcük üretme yoludur. Özellikle tarihsel süreçte dile çok önceden girmiş sözcükler söz konusu olduğunda ödünçlenmiş bir sözcüğün çeviri tercihi olarak kullanılması ancak yabancılaştırıcı bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Bu durumun bu çalışma bağlamındaki dikkat çekici örneği *fanila* sözcüğü olup sözcük İtalyancadan Türkçeye geçmiştir. Çevirmenler İtalyanca kökenli Türkçe sözcük *fanila* için Fransızca *maillot* sözcüğünü kullandığından benimsediği strateji eşdeğeriyle çeviri olarak kabul edilmiştir. Uyarlama olarak kabul edilmemesinin nedeni aynı giysinin Fransızcada da bulunuyor oluşudur. Öte yandan henüz erek dilde bulunmayan kavramları ve nesnelere temsil eden sözcükler söz konusu olduğunda kaynak dilden sözcüklerin ve öbeklerin ödünçlenmesi yoluyla çevirisinden söz edilebilir. Nitekim Baker'ın (1992, s. 33) sözünü ettiği ödünç sözcükle çeviri yaklaşımında okurun anlamlandırma sürecini kolaylaştırmak üzere çevirmenlerin, yabancı nitelikli sözcüğü erek metinde belirttikleştirmek üzere dipnot, dolaylama ve açıklama gibi yollara başvurdukları bilinmektedir. Bu noktada çevirmen yeni yabancı sözcüklerin bire bir mi yoksa uyarlanarak mı anadiline gireceğine karar vermesi gereken kişi olarak anadilinin gelişim sürecinde önemli bir sorumluluk üstlenmektedir.

Bu konudaki diğer bir bulgu, eşdeğeriyle ve uyarlama yoluyla çeviri arasında kolay kolay ayırım yapılamamasıdır. Türkçedeki *şalvar* sözcüğünün Fransızcaya *pantolon* olarak çevrilmesi eşdeğeriyle çeviri olarak kabul edilebileceği gibi uyarlama yoluyla çeviri olarak da nitelenebilir. Çünkü uyarlama stratejisine ilişkin Vinay ve Darbelnet (1958, s. 52-53) tarafından yapılan tanım kaynak dildeki durumun erek dilde bulunmaması koşuluyla çevirmenin söz konusu duruma benzer bir durumu erek dilde yaratmak suretiyle başvurduğu bir stratejiye gönderme yapmaktadır. Buradaki sorun, tanımda kaynak dildeki durum ifadesinden kaynaklanmaktadır. Bir durum iletişim kavramı açısından değerlendirildiğinde bağlamın kapsadığı yer, zaman, kişi gibi bilgileri içeren iletişim durumuna karşılık gelmektedir. Örneğin X kişinin, belli bir günde ve yerde, belli bir kişiyle iletişim kurduğu an bir iletişim durumudur. Bu durumlar genellikle evrensel nitelikli olup bu durumlarda ancak söz konusu olan nesnelere, kişiler ve kavramlar yerel nitelikli olabilmektedir. Örneğin genellikle her toplumda insanlar kahvaltı yaparlar, dolayısıyla belli sayıda bireyin birlikte kahvaltı yapması evrensel bir durumdur. Fakat kahvaltının süresi, biçimi, kahvaltıda yedikleri vb. kültürden kültüre, toplumdaki topluma, dilden dile farklılık gösterebilir. Dolayısıyla çeviri açısından sorun yaratan birim durumlar değil bu durumlarda hakkında konuşulan kavramlar, nesnelere, eşyalar gibi birimlerdir. Bu çalışma özelinde değerlendirildiğinde belli bir durumda *başörtüsü* takan birini betimlerken çeviri sırasında değiştirilen şey iletişim durumu değil, iletişim durumundaki giysinin adıdır.

## 5. Sonuç ve değerlendirme

Bu çalışmada kaynak metinden alınan 8 giysi ismi ve bunların erek metindeki Fransızca çevirisi çeviri stratejileri çerçevesinde karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Çözümlemeler sonucunda çevirmenlerin kaynak metindeki anlamı erek metinde sağlamak amacıyla erek okuru ve erek metni önceleyen bir çeviri yaklaşımı benimsedikleri ve kaynak kültüre özgü bir ögeyi veya ifadeyi aynı anlamı içermeyen ancak erek okur tarafından anlaşılacak öge veya ifadelerle değiştirdikleri tespit edilmiştir. Bu durumun temel nedeni kuşkusuz kaynak ve erek dil ile kültürlerin önemli ölçüde farklı olmasıdır. Bunun yanı sıra, çevirmenlerin aynı zamanda kaynak metindeki giysi adlarının anlamsal içeriğini korumak amacıyla aynı anlamı içeren ifadelerle aktarmaya çalıştığı da tespit edilmiştir. Bu açıdan çevirmenlerin kaynak dildeki sözcükleri erek dile çevirirken doğrudan ve dolaylı çeviri stratejilerine başvurdukları, hem kaynak kültür öğelerini korudukları hem de birbirlerine uzak kültürlerden kaynaklanan değişikliklerden dolayı erek kültürü göz önünde bulundurduğu ifade edilebilir.

Yaptığımız incelemeler sonucunda çeviride kültürel farklılıklara dayalı sorunların dilsel farklılıklara dayalı sorunlardan daha zor olabileceği anlaşılmaktadır. Örnekler çeviride kaynak ve erek dillerin yanı sıra kültürleri de iyi bilinmesi ve anlaşılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada çevirmenlerin kültürel engelleri aşabilmek amacıyla her tür çeviri stratejisinden faydalandıkları ve kaynak metinde yer alan giysi isimlerini erek dil ve kültüre aktardıkları gözlemlenmiştir.

Öte yandan alanyazında çeviri stratejilerini belirlemeye ve sınıflandırmaya yönelik çalışmaların bulgular ve tartışma bölümünde ele alındığı gibi birçok açıdan belirsizlikler içerdiği görülmektedir. Bu düzeydeki çalışmaların somut veriler ortaya koyması nedeniyle çeviribilim bölümlerinde çeviri eleştirisi ve çeviri kuramları derslerinde çeviri etkinliği ve çevirmen yetkinlikleri açısından eğitim materyali olarak kullanılabileceği görüşünderiz.

### Kaynakça

- Ağdemir, Z. (2015). *Gelenek-modernlik arasında günümüz Türkiye'sinde başörtülü kadının kamuda çalışma sorunu (Şanlıurfa ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aixelá, J. F. (1996). Culture-specific items in translation. İçinde Á. Román ve M. C. Vidal (Edt.), *Translation, power, subversion*. (ss. 52-78). Clevedon: Multilingual Matters.
- Aras, H. (2017). Türkiye'de millî birlik ideali karşısında kültürel kimlikler sorunu. *Neuşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 7(1), 68-96.
- Arpacı, F., & Tokyürek, Ş. (2015). Çalışan kadınların giyim sorunları. İçinde M. Korkmaz, E. Demiray, Ü. Sevil, Ş. Hablemitoğlu, Y. Taşkıran (Edt), *Dünyada Türkiye'de kadın ve şiddet*. (ss. 139-66). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Ayhan, F. (2021). Türk geleneksel giyim kültüründe şalvar. *Humanities Sciences*, 16(1), 59-70.
- Baker, M. (1992). *In other words: a coursebook on translation*. Routledge.
- Bozkurt, N. (2002). *Kavuk. TDV İslâm Ansiklopedisi*. Ankara.
- Boztaş, İ. (1992). Çeviri, çevirmen, dilbilim ilişkisi, çeviride eşdeğerlik ve kayıplar. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10(2), 55-65.
- Cary, E. (1985). *Comment faut-il traduire?* Presses Universitaires de Lille.
- Erden, A. (1998). *Anadolu giysisi kültürü*. Dumat Ofset.
- Etimoloji Sözlüğü. (2023). *Türkçe etimoloji sözlüğü*. 01.05.2023 tarihinde şuradan alındı: <https://www.etimolojiturke.com>.
- Fidan, S. (2011). Türk kültüründe askerî giyim-kuşam ve asker modası. *Milli Folklor*, 23(92), 95-105.
- Fred, D. (1997). *Moda, kültür ve kimlik*. (Çev. Ö. Arkan). Yapı Kredi.
- Gökbalp, Z. (1997). *Türkçülüğün esasları*. İnkılap Kitabevi.
- Gökler, B. M. & Köşklü, Z. (2019). Balıkesir Zağnos Paşa Camii Haziresi'ndeki kavuk tipleri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 0(66), 453-478.
- Guidère, M. (2008). *Introduction à la traductologie: penser la traduction: hier, aujourd'hui, demain*. De Boeck.
- Güngör, M. (2013). Giyim kültürü ve giysiye sahip olma arzuları: giyim mandalası. *Ekev Akademi Dergisi*, 54, 205-211.
- Gürçağlar, Ş. T. (2011). *Çevirinin ABC'si*. Say.
- Harvey, J. (2012). *Siyah giyen adamlar*. (Çev. E. Yücesoy). Yapı Kredi.
- Karaağaç, G. (2018). *Dil bilimi terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu.

- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıçkaya, D. (2023). İstanbul hatıralar ve şehir'de gotik bir unsur olarak karanlık ve kasvetli ev/apartman. *Dünya İnsan Bilimleri Dergisi*, 2023(1), 1-16.
- Köse, H. (2011). Kültürel/siyasal bir kimlikleşme aracı olarak giyim-kuşam modası. 38. ICANASS Bildiriler, 457-472.
- Kurt, M. & Temur, N. (2014). *Yabancılar için Türkçe B1*. Gazi Üniversitesi.
- Larousse Sözlüğü. (2023). *Dictionnaire Larousse Français*. 15.03.2023 tarihinde şuradan alındı: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>.
- Larson, M. (1984). *Meaning-based translation: a guide to cross-language equivalence*. University press of America, Inc.
- Neubert, A. (2000). Competence in language, in languages, and in translation. *Benjamins Translation Library*, 38, 3-18.
- Newmark, P. (1988). *A textbook of translation*. London and New York: Prentice Hall.
- Newmark, P. (2010). Translation and culture. İçinde B. Lewandowska-Tomaszczyk ve M. Thelen (Edt.), *Meaning in translation*. (ss. 171-182). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Nord, C. (1988). *Textanalyse und übersetzen. Theoretische Grundlagen, methode und didaktische anwendung einer übersetzungsrelevanten textanalyse*. Groos.
- Öztoprak, N. (2010). Divan şiirinde giyim kuşam üzerine bir deneme. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 103-154.
- Pamuk, O. (2007). *Istanbul: souvenirs d'une ville*. (Çev. S. Demirel, V. Gay-Aksoy, J. F. Pérouse). Gallimard.
- Pamuk, O. (2016). *İstanbul-hatıralar ve şehir*. (15. baskı). Yapı Kredi.
- Raková, Z. (2016). *Çeviri kuramları/Les théories de la traduction*. (Çev: Y. Polat). Ankara: Çevirmenin Yayını.
- Robert, P. (2005). *Le Robert micro - dictionnaire de la langue Française*. Dictionnaires le Robert.
- Saraç, T. (2009). *Büyük Fransızca-Türkçe sözlük (grand dictionnaire Français-Turc)*. Can Sanat.
- Tanrıkulu, L. (2017). Translation theories. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 7(1), 97-108.
- TDK Sözlükleri. (2023). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. 09.03.2023 tarihinde şuradan alındı: <https://sozluk.gov.tr/>.
- Toury, G. (1995). *Descriptive translation studies and beyond*. John Benjamins Publishing Company.
- Tür, A. N. & Taşdemir, G. (2022). Ankara şapkacılarının sözel, görsel, mekânsal belleği ve temsili: Bozdağ kasket ve Ankara şapka örneği. *Ankara Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 155-175.
- Uygur, N. (2000). *Kültür kuramı*. Yapı Kredi.
- Venuti, L. (1995). *Translator's invisibility: a history of translation*. Routledge.
- Venuti, L. (2001). *Strategies of translation*. Routledge.
- Vinay, J.-P. & Darbelnet, J. (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais: méthode de traduction*. Didier.
- Wictionnaire. (2023). *Le dictionnaire libre*. 01.05.2023 tarihinde şuradan alındı: <https://fr.wiktionary.org/>.
- Yalçın, P. (2015). *Çeviri stratejileri kuram ve uygulama*. Grafiker.
- Yazıcı, M. (2005). *Çeviribilimin temel kavram ve kuramları*. Multilingual.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

### 83. Rus araştırmacıların bakış açısından bilimsel ve teknik eviri sorunları

Ruşen RAMİZOĞLU<sup>1</sup>

**APA:** Ramizoğlu, R. (2023). Rus araştırmacıların bakış açısından bilimsel ve teknik eviri sorunları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 1386-1394. DOI: 10.29000/rumelide.1316404.

#### Öz

Çeviribilim günümüzde en hızlı gelişen filoloji bilim alanıdır. Bunun başlıca nedenlerinden biri eviribilimin disiplinlerarası bir bilim dalı olmasıdır. İlişkili herhangi bir bilimin (dilbilimi, edebiyat bilimi, sosyoloji, psikoloji, etnografya, felsefe vb.) gelişimi, eviribilimin de gelişimine ivme kazandırmaktadır. Modern eviribilimde bilimsel ve teknik literatürün, metinlerin çevirisi ayrı bir bölüm olarak ele alınmaktadır. Son yıllarda Rus bilim insanlarının (özellikle dilbilimcilerin) bilimsel ve teknik eviri konularına yönelik araştırmalarının özel bir ilgi gördüğünü belirtmek gerekir. Araştırma makalemiz, Rus bilim insanlarının bilimsel ve teknik eviri tanımlarını, teknik çevirinin özellikleri hakkındaki görüşlerini içermektedir. Bilimsel ve teknik eviri türleri ayrıntılı olarak incelenmekte, bu eviri türünün materyali olan metinlerin özellikleri irdelenmektedir. Farklı teknik metinlerin yapılarının da farklı olduğu ve profesyonel bir çevirmenin bu tür metinlerin yapılarına hakim olması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca makalede bilimsel ve teknik metinlerin dili ve üslubu araştırılmakta, bu üslubun eviri metnine yansıtılması hususları incelenmektedir. Makalede teknik metinlerde kullanılan kelime ve terimlerin çevirisi yapılırken dikkat edilmesi gereken hususlar konusunda da Rus araştırmacıların görüşlerine geniş yer verilmektedir. Bu kelime ve terimlerin eviri metnini okuyan her bir uzman için anlaşılır olması ve çevirmenin mümkün olduğunca az çokanlamlı terim ve kelimeler kullanması gerektiği belirtilmektedir. Bu tür kelime ve terimlerin bilimsel ve teknik üslubu oluşturduğu da vurgulanmaktadır. Makalede incelenen bir diğer konu da bilimsel ve teknik metin çevirisinin değerlendirme kriterleridir. Rusça eviri teorisyenlerinin bu kriterlere yönelik tutumları ayrıntılı olarak incelenmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Bilimsel ve teknik çeviri, terminoloji, Rusya eviribilimi, bilimsel ve teknik metin sözlüğü, bilimsel ve teknik belgeler

### Scientific-Technical Translation Issues from the Perspective of Russian Researchers

#### Abstract

Today, translation studies is the most dynamically developing field of philological sciences. There are various reasons for this. One of the main reasons is that translation studies is an interdisciplinary field of science. The development of any interrelated science (linguistics, literary studies, sociology, psychology, ethnography, philosophy, etc.) gives impetus to the development of translation studies. The translation of scientific and technical literature and texts is studied as a separate section in modern translation studies. It should be noted that the researches of Russian scientists (especially linguists) in recent years regarding the study of scientific and technical translation issues attract special attention. Our research article includes the definitions of scientific and technical translation

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, Rusa Mütercim ve Tercümanlık ABD (Konya, Türkiye),rovshan@selcuk.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2373-4467 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.04.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316404]

given by Russian researchers, their opinions on the peculiarities of technical translation. The types of scientific and technical translation are studied in detail; the characteristics of the texts that play the role of material for this type of translation are examined. It is noted that different types of technical texts differ from each other in terms of their structure, and a professional translator must be aware of the structures of such texts. In addition, the article examines the language and style of scientific and technical texts, and the issues of reflecting this style in the translated text. The opinions of Russian researchers about the factors that should be taken into account during the translation of words and terms used in technical texts are given ample scope. It is noted that these words and terms should be understandable for every specialist who reads the translated text, and the translator should use ambiguous terms and words as little as possible. It is also emphasized that such words and terms form the scientific and technical style. Another issue investigated in the article is the evaluation criteria of the translation of the scientific and technical text. The attitudes of Russian translation theorists to these criteria are analyzed in detail.

**Keywords:** Scientific-technical translation, terminology, translation studies in Russia, scientific-technical text lexicon, scientific-technical document

## 1. Giriş

Çağdaş dönemde teknolojik gelişim eviribilimi doğrudan etkilemektedir. Çünkü eviri sadece teorik bir bilim alanı değil, aynı zamanda pratik bir faaliyet türüdür. Neredeyse her yıl güncellenen ve geliştirilen bilgisayar teknolojilerinin yaygınlaşması, makine çevirisi programlarının evrimi için koşullar yaratmıştır. Bu evrimin kapsamı o kadar büyük ki, onu dikkate alarak belli bir aşamada meslek olarak evirmenliğe gerek kalmayacağını iddia edenler de bulunmaktadır. Günümüzde bir metni bir dilden başka bir dile çevirmek için sözlük sayfalarını karıştırmaya, orijinal metindeki bir kelimenin, kelime terkininin, deyimnin anlamını aramaya, bu anlamın eviri dilindeki karşılığını bulmaya gerek yoktur. Bir tuşa bastıktan sonra bilgisayar bu işi çevirmen için bir anda yapabilir. Birçok eviri uzmanı, edebi eserlerin başarılı makine çevirisinin mümkünlüğü konusunda karamsar olsa da, bilimsel ve teknik metinlerin bu şekilde çevirisinin mümkünlüğünü kabul etmektedir.

Çeviri, aşında kk detayların birbirine bağlanarak büyük bir mekanizmanın oluşturulması gibidir. Başka bir deyişe eviri, sözcüklerden oluşan bir kaledir. Bu kk detaylardan birinin veya kalenin bir taşının yerinde olmaması tüm mekanizmanın, tüm kalenin okmesine neden olabilir. Bahsettiğimiz bu yaklaşım çoğu zaman edebi eserlerin çevirisini kapsamaktadır. Ama unutmamak gerekir ki teknik metin de tıpkı bir edebi metin, bir hikye, bir şiir gibi bütün bir yapıya sahiptir. Orijinal metnin bu bütünlüğünün eviri sırasında bozulması, eviri metninin kalitesini düşürür.

Elbette bilimsel ve teknik eviri, edebi çeviriden farklı özelliklere sahiptir. Bilimsel ve teknik metinlerin temel özelliği, edebi metinlerde kullanılan ve metne duygusal zenginlik kazandıran anlatım ögelerinin bu tür metinlerde neredeyse hiç kullanılmamasıdır. Burada asıl vurgu metnin duygu ve heyecan yönüne değil, mantığınadır. Bilimsel ve teknik makalenin yazarı, fikirlerinin keyfi yorumlanarak başka bir dile çevrilme olasılığını ortadan kaldırmaya çalışır, bunun sonucunda teknik metinlerde edebi eserlerde metne canlı, imgesel bir karakter kazandırmak için yaygın olarak kullanılan metafor, metonimi ve benzeri üslup figürleri gibi anlatım araçlarına rastlanmaz. Ama bunun yanı sıra tüm bilimsel ve teknik metin türlerinin kendi dilsel özellikleri de vardır. Bilimsel ve teknik metinler, içeriğine göre dar bir çevreye, yani belirli bir bilim veya teknoloji alanında uzmanlaşmış bir grup insana yönelik olabilir. Aşında, bu faktör eviri sırasında bilimsel ve teknik metinlerin çevirmeni için bazı zorluklar yaratır:

kural olarak, bu tür metinler kısalık ve ayrıntılı açıklamaların olmaması ile karakterize edilir. Bu nedenle, çevirmen genellikle orijinal metinde bağlam dışında veya yeterince açıklanmamış bir bağlamda kullanılan belirli terminoloji ile uğraşmak zorunda kalır. Bu tür terimler, örneğin bir makinenin detayları, yedek parçaları, kullanım talimatları, şemaları, çizimleri vb. ilgili olabilir. Bu tür terminolojinin çevirisi sırasında terimlerin tek standarda uydurulması ilkesine uyulması ve yoruma izin verilmemesi çok önemlidir. Bu durumda, standart, genel kabul görmüş terminolojiyi kullanmak gerekir. Ancak standart terminoloji ile kastedilen nedir? Aslında, standart terminoloji standartlaştırılmış bir terim veritabanıdır. Rus dilinde buna benzer pek çok terminolojik veritabanı vardır. Bilimsel ve teknik metinlerin çevirimi, herhangi bir dilden bir terimi Rusçaya çevirirken, onun Rusça karşılığını bu veritabanlarından kolayca bulabilir. Tabii ki bu, çevirmenin işini kolaylaştırır, onu sıfırdan terim oluşturmak işinden kurtarır. Bu nedenle Rusça bilimsel ve teknik metinlerde terminolojik bir standardizasyon söz konusudur. Bu standardizasyonu Rus dili ile ilgili en üst düzey bilim kurumları, araştırma enstitüleri, sözlük çalışmaları yapan merkezler ve Rus dilbilimi alanında en tanınmış uzmanlar belirler. Örneğin, ilk sayısı 1970 yılında eski SSCB'de yayınlanan "Yeni Terim Defterleri" serisinden 1993 yılına kadar - yani günümüz Rusya'sında yaklaşık 200 kitap basılmıştır. Bu seriden "İngilizce-Rusça Atıksu Terimleri" (1973), "Japonca-Rusça Metal İşleme Terimleri" (1974), "Almanca-Rusça Holografi ve Optik Bilgi İşlem Terimleri" (1981), "Fince-Rusça Makine Parçaları Terimleri" (1979), Bulgarca-Rusça Bilgisayar Terimleri (1980), Çekçe-Rusça Teknik Belge Terimleri (1985) ve diğer çok özel alanlardan da terimlerin yer aldığı değerli kitaplar yayınlanmıştır. Bu kitaplar arasında aynı terimlerin farklı dillerdeki karşılıklarının verildiği "Rusça-Bulgarca-Macarca-İspanyolca-Lehçe-Rumence-Çekçe-İngilizce Bilimsel ve Teknik Çeviri Terimleri" (1984) gibi çok gerekli örnekler bulunmaktadır. Elbette, böyle bir terminolojik veritabanı, herhangi bir bilimsel ve teknik metin çevirmenin işini büyük ölçüde kolaylaştırır. Ancak bilimsel ve teknik çeviriyi sadece terim çevirisi olarak anlamak da doğru değildir. Bu tür çevirinin birçok farklı yönü ve türü vardır. Genel olarak bilimsel ve teknik çeviri türleri nelerdir? Araştırma makalemizin bundan sonraki bölümünde Rus uzmanların konuyla ilgili görüşlerini yansıtarak bu soruya cevap bulmaya çalışacağız.

## 2. Bilimsel ve teknik çeviri tanımları

Günümüzde bilim ve teknolojinin hızlı gelişimi birçok yeni faaliyet alanı yaratmıştır. Her bir yeni faaliyet alanı ise kendisinin kelime hazinesini ve terminolojisini oluşturmaktadır. Bu alanlarla ilgili materyalleri çeviren bir çevirmen, bu kelime hazinesine ve terminolojiye aşina olmalıdır. Tabii ki, tüm bu faaliyet alanlarının terminolojisini bilen evrensel bir çevirmen bulmak imkansızdır. Bu nedenle son yıllarda çevirmenler, özellikle bilimsel ve teknik alan çevirmenleri, bir veya iki faaliyet alanında uzmanlaşmaya başlamışlardır. Üniversitelerin yabancı dil ve çeviri eğitimi veren fakülte ve bölümlerinde bu uzmanlaşmanın son yıllarda derinleştiği görülmektedir. Ancak çağdaş dünyada tüm faaliyet alanlarının birbiriyle yakından ilişkili olduğunu unutmamalıyız. Küreselleşme sadece toplumlarda değil, bilim ve mesleklerde de yaşanmaktadır. Dolayısıyla sadece bir yabancı dil öğrenerek ve bir alanın terminolojisine aşina olarak iyi bir çevirmen olmak mümkün değildir. Rusça çeviri uzmanı V.P.Smekayev de bu konuya dikkat çekmektedir: "...dar alanda uzmanlaşmış bir çevirmen bile, aşina olmadığı bir alandan materyal çevirmeye her zaman hazır olmalıdır, çünkü bilim ve teknolojinin tüm alanları yakından ilişkilidir ve sürekli olarak birbiriyle iç içe geçer. Bu nedenle, örneğin otomobil endüstrisi ile ilgili bir metni çevirirken, elektronik veya kimya alanındaki son gelişmelerden haberdar olmamak imkânsızdır" (Smekayev, 2006, s.7).

İçeriği ve özü ne olursa olsun, herhangi bir bilimsel ve teknik metin bir dilden diğerine olduğu gibi çevrilebilir. Hatta çevrilen dilde orijinal metinde kullanılan terminolojiye sahip olmayan bir bilim veya



teknoloji alanıyla ilgili konular olsa bile başarılı bir çeviri mümkündür. Bu gibi durumlarda, çevirmen genellikle çevrilen metnin okuyucusunun anlamadığı terimleri dipnot olarak açıklar. Bu durumla karşı karşıya kalan çevirmen kendisi hiçbir zaman sıfırdan terim oluşturmamalıdır. Bir dilde gerekli bilimsel ve teknik terminolojiyi oluşturma işi, belli bir faaliyet alanındaki uzmanlar veya dilbilim alanında uzmanlaşmış bilim çevreleri tarafından yapılır. Yeni terimlerin ortaya çıkması, dilin genel yapısına uyumsuzluk getirmez; terminoloji doğası gereği herhangi bir dilin en esnek ve değişken katmanı olduğu için yeni terimler dilde kendine hızla yer bulur. Bilimsel ve teknik gelişmelerle birlikte dilin terminolojik katmanı da gelişmektedir. Bu süreç aynı zamanda bilimsel ve teknik çevirinin gelişimini de destekler.

Bilimsel ve teknik çeviri, bugün Rusya'da çeviribilimin en gelişmiş alanlarından biridir. Çok sayıda araştırma çalışması ve değerli eser, bu tür çeviri konularının incelenmesine ayrılmıştır. Ancak bu çalışmalar aynı zamanda 20. yüzyılın 60'larında oluşmaya başlayan zengin bir teorik temele dayanmaktadır. Rusya'da bilimsel ve teknik çeviri teorisinin oluşumunda paha biçilmez hizmetleri olan A.L.Pumpyanskiy 1961 yılında şunları yazmıştır: "Anlaşılan o ki özel bir disiplin – bilimsel ve teknik literatürün çevirisi disiplini hakkında düşünmenin zamanı gelmiştir" (Pumpyanskiy, 1961, s.4). Aynı yıl, dünyada bilimsel ve teknik çevirinin teorik konularına ayrılmış ilk bilimsel çalışma – "Bilimsel ve teknik literatürün çevirisi: bu tür çevirinin özelliklerinin ve sorunlarının belirlenmesinin dilbilimsel standartları ve yöntemleri"<sup>2</sup> yayınlanmıştır. Böylece 1961 yılı, bir yanda dilbilimin, diğer yanda bilim ve teknolojinin kesiştiği noktada ortaya çıkan yeni bir bağımsız disiplinin – bilimsel ve teknik literatür çevirisinin doğum yılı olarak kabul edilebilir.

Yukarıda da belirttiğimiz gibi günümüzde Rusya'da bilimsel ve teknik çeviri alanında çok değerli bilimsel eserler yazılmaktadır. Bu bilimsel çalışmalardan biri de Rus araştırmacılar Y.V.Titova ve T.V.Kapustina tarafından ortaklaşa derlenen ve 2016 yılında yayınlanan "Teknik Çevirinin Temelleri" kitabıdır. Araştırmacılar eserlerinde aşağıdaki bilimsel ve teknik çeviri türlerinin olduğunu yazmaktadırlar:

- bilimsel literatürün çevirisi – bilim ve teknoloji ile ilgili temel literatürün (monografiler, kitaplar, ders kitapları, tezler) çevirisi;
- bilimsel/teknik literatürün çevirisi – bilim ve teknoloji dergilerinde ve derleme kitaplarında yer alan makalelerin, kongre bildirilerinin, patent belgelerinin, raporların çevirisi;
- teknik/endüstriyel literatürün çevirisi – endüstri belgelerinin çevirisi (kullanım kılavuzları, teknik bilgi kılavuzları, talimat kılavuzları, makine ve cihaz katalogları, belgeler);
- bilimsel/popüler literatürün çevirisi - bilimsel ve teknik literatürün geniş bir okuyucu kitlesi için uyarlanmış ve basitleştirilmiş çeviri versiyonu (Titova ve Kapustina, 2016, s. 5-6).

Diğer Rus bilim adamları Y.A.Çigirin, T.Y.Çigirina, Y.A.Kovalevskaya ve Y.V.Kozirenko'nun da bilimsel ve teknik çeviri konusundaki görüşleri, Y.V.Titova ve T.V.Kapustina'nın görüşlerine benzerdir. Bu yazarlar, "Çevirinin Temelleri, Bilimsel ve Teknik Metin Şerh ve Özeti" (2019) başlıklı ortak ders kitaplarında, bilimsel ve teknik çevirinin malzemesi olan bilimsel ve teknik bilgileri üç türe ayırırlar:

- 1) bilgi alışverişinin ana biçimi olan patent literatürü: böylece bilim ve teknoloji alanında yeni olan her şey, buluşların açıklamaları ve patent özetleri dâhil olmak üzere patent ve onun türev biçimleri olarak resmileştirilir;
- 2) bilimsel ve teknik bilgi alışverişi için özel olarak hazırlanmış süreli yayınlar: bilimsel ve bilimsel/teknik dergiler, bültenler, monografiler, ders kitapları, bilgi kitapçıkları, standartlar,

<sup>2</sup> R.W.Jampelt. *Die Übersetzung Naturwissenschaftlicher und technischer Literatur: sprachliche Maßstäbe und Methoden zur Bestimmung ihrer Wesenszüge und Probleme*. Berlin, 1961

konuların, buluşların ve endüstriyel ürünlerin adlarını da içeren bibliyografik indeksler ve belli alana dair serhleri, tematik toplu bakışları içeren özet dergileri;

3) münhasır bilimsel ve teknik bilgi alışverişi amacı gütmeyen, ancak bu amaçla kullanılan çeşitli süreli ve süresiz yayınlar ile diğer bilgi kaynakları: özel dergi ve kitaplar, reklam projeleri, kitapçıklar, broşürler, montaj ve işletme talimatları ve diğer benzeri özel bilgi kaynakları (Çigirin vd., 2019, s.5-6).

İ.A.Nosenko ve Y.V.Gorbunova, "Bilimsel ve Teknik Literatürün İngilizceden Rusçaya Çevirisi İçin Kaynak" (1974) adlı kitaplarında, kaliteli bilimsel ve teknik çeviri materyali hazırlayabilmek için çevirmenin aşağıdaki koşulları sağlaması gerektiğini yazmaktadırlar:

1. Orijinal metnin konusuna aşina olmak;
2. Orijinal metnin dilini, bu dilin kelime hazinesini ve gramer özelliklerini anadili ile kıyaslayabilecek düzeyde iyi bilmek;
3. Çeviri tekniğinin yöntemleri de dâhil olmak üzere çeviri kuramının temellerinden haberdar olmak ve onları kullanabilmek;
4. Bilimsel-teknik işlevsel üslubun hem orijinal dilde hem de anadilinde doğası hakkında net bir fikir sahibi olmak;
5. Hem orijinal dilde hem de ana dilinde kullanılan geleneksel işaretler, kısaltmalar, ölçü ve ağırlık sistemleri vb. hakkında bilgi sahibi olmak;
6. Anadilini iyi bilmek ve terminolojiyi doğru kullanabilmek (Nosenko ve Gorbunova, 1974, s.7).

Yalnızca yukarıdaki tüm koşulları sağlayan bir çevirmen kaliteli bir bilimsel ve teknik çeviri yapabilir. Rus çeviri teorisyeni R.F.Pronina, 1986 yılında yayınlanan "İngiliz Bilimsel ve Teknik Literatürün Çevirisi" adlı kitabında, kaliteli bir bilimsel ve teknik çeviri metnini değerlendirme kriterlerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Orijinal metnin doğru şekilde aktarılması.
2. Rus bilimsel ve teknik literatürünün tipik tarzı olan, fikri en kısa ve veciz bir şekilde aktarmaya sıkı sıkıya bağlılık.
3. Çevirinin Rus edebi dilinin herkes tarafından kabul edilen normlarına tam uygunluğu (Pronina, 1986, s.5-6).

Bilimsel ve teknik çevirinin Rus dilinin normlarına uygun olması gerekliliği ile bağlı koşulu, diğer Rus araştırmacılar S.Y.Dokşteyn, Y.A.Makarova ve S.S.Radominova'nın ortaklaşa yazdıkları "Uygulamalı Bilimsel ve Teknik Literatür Çevirisi Kursu. İngiliz Dili" (1973) adlı kitapta da buluyoruz: "Bir uzmanı tatmin edecek bir çeviri, yabancı dildeki metnin anlamını doğru bir şekilde aktarmalı, Rus dilinin normlarına, bilimsel ve teknik literatürün üslubuna uygun olmalıdır" (Dokşteyn vd, 1973, s.13). Bilimsel veya teknik bir eserle tanışan ve daha sonra onu çevirmeye başlayan her çevirmen, ana dilinin yapısı ile eserin yazıldığı yabancı dilin yapısını karşılaştırır. Orijinal metin ile çeviri metninin dilinin gramer yapıları hem ortak hem de farklı özelliklere sahip olabilir. Bazı dilbilgisi biçimleri yalnızca orijinalin diline, bazıları ise yalnızca çeviri metninin diline özgüdür. Rus araştırmacı T.M.Pyankova, "Bilimsel ve Teknik Literatürün Çevirmenin ABC'si" (1994) adlı kitabında Rus dili örneğinde bu farklılıkları şöyle açıklamaktadır: "Rusçada, özellikle olgusal malzeme (teori veya deney) söz konusu olduğunda, yazarın daha süssüz, daha kısa, fazla işlenmiş, klişe haline gelmiş, alışılmış kelimeler ve ifadeler kullanması durumunda üslubu mükemmel kabul edilir. Dolayısıyla böyle bir metni çevirmeye başlayan çevirmen, yabancı bir okuyucuya sadece bilim ve teknolojinin kazanımları hakkında nasıl bilgi aktarmalı olduğunu değil, farklı sunum tarzına alışkın bu okuyucunun aşırı monotonluktan sıkılmaması için kendisinin ne yapmalı olduğu hakkında da düşünmelidir" (Pyankova, 1994, s.44).

Yukarıdaki fikirlerden de anlaşıldığı üzere, bilimsel ve teknik eviri sadece terimlerin çevirisi ve ardı ardına dizilmesi anlamına gelmez. Bu eviri türünde dil ve üslup konuları büyük önem taşımaktadır. Makalemizin bundan sonraki bölümünde bilimsel ve teknik çevirinin dil ve üslup konularında Rus eviri kuramcılarının görüşlerine yer verilmiştir.

### 3. Bilimsel ve teknik çeviride dil ve üslup sorunları

Bilimsel ve teknik metin, özel bir metin türüdür. Bu tür metnin ana işlevi, uzmanları belirli bir insan faaliyeti alanındaki en son ve en önemli kazanımlar hakkında bilgilendirmektir. Genel olarak metin, özel sözcüksel ve gramer araçları taşıması nedeniyle sözlü anlatımdan farklıdır. Sözlü anlatımda, yüz yüze konuştuğunuz ve düşüncelerinizi açıkladığınız bir muhatabınız vardır. Anlaşılmadığınızı, ya da yanlış anlaşıldığınızı gördüğünüzde farklı ifade araçları, kelimeler ve deyimler kullanarak muhatabınıza fikrinizi tekrar ilete bilirsiniz. Ancak metnin yazarı bu olanaklara sahip değildir. Bu nedenle, metin yeterince anlaşılır, eksiksiz ve bilgilendirici olmalıdır. Lafazanlık yapmak da elbette doğru değildir. Bu tür lafazanlık okuyucuyu bıktırır ve metinden uzaklaştırabilir. Bu yüzden metnin dikkatli bir sözcük seçimine sahip olması (minimum belirsiz ifadeler) ve tarafsız bir dille bilgi aktarması, yani metinde yazar üslubunun (yazar mizahı, yazar eleştirisi vb.) kullanmaması çok önemlidir. Bilimsel ve teknik metinlerde yazarın üslubuna yer verilmemesinin önemine ilişkin olarak Rus eviri uzmanı G.D.Orlova, "İngilizce Bilimsel ve Teknik Literatürün evirisi Üzerine Ders Kitabı" (2006) adlı kitabında şunları yazmaktadır: "Bilimsel ve teknik metin genellikle süreçlerin, olguların, olayların bir açıklamasıdır, yani metinde sunumun nesneliliği yer alır ve sonuç olarak birinci kişinin doğrudan dilbilgisel ifadesi olan yazar "ben"i burada bulunmaz. Pasif yapıların yaygın kullanımı ve materyalin sunumunun kendine özgü doğası, yani mastar, sıfat fiil ve ula yapılarının baskınlığı da buradan kaynaklanmaktadır" (Orlova, 2006, s.21).

Bilimsel ve teknik metnin yukarıda belirtilen özellikleri eviri sırasında mutlaka dikkate alınmalıdır. Bu tür metinlerin terimlerden, belirli bir faaliyet alanıyla ilgili sözlerden oluşan özel bir kelime hazinesi vardır. Bu kelime hazinesine ilişkin olarak Rus araştırmacılar V.P.Frolova ve L.V.Kojanova ortaklaşa yazdıkları "Bilimsel-Teknik evirinin ve Bilimsel İletişim Teorisi ve Pratiğinin Temelleri" (2017) adlı kitapta şunları yazmaktadırlar: "Özel kelime hazinesi, terminolojik olarak tanımlanmış kavramlar ve nesnelere arasındaki bağlantıları, bu bağlantıların niteliklerini, özelliklerini betimlerken kullanılan ve terimlerden türetilen her türlü sözü, ayrıca kalıplaşmış kelime terkiplerinde bulunan ve böylece belirli bir alan sözlüğüne giren bir dizi yaygın kelimeyi içerir. Bu tür bir kelime hazinesi genellikle terminolojik sözlüklere dâhil edilmez, anlamı bilimsel tanımlarla tanımlanmaz, ancak o bilimsel ve teknik üslup için terimler kadar özgüdür" (Frolova ve Kojanova, 2017, s.11-12).

Bu kelime hazinesi sayesinde belirli alanlardaki uzmanlar birbirlerini kolaylıkla anlayabilirler. Bazı bilimsel kaynaklarda bu kelime hazinesine genel teknik sözlüğü de denir. Bu tür kelime hazinesi, belirli bir faaliyet alanındaki kavram ve nesnelere tanımlamak için kullanılan, ancak bir terim özelliği taşımayan, yalnızca bir alana ait olduğu söylenebilecek kelimeleri ve kelime terkiplerini içerir. Böyle kelimeler ve kelime terkipleri genellikle dar bir uzman çevresi tarafından tanımlanır. Bu uzmanların, fikirlerini ifade etmenin yollarını düşünmek zorunda kalmadan işin özüne odaklanmalarını mümkün kılar.

Bir başka Rus uzman G.S.Zavgorodnyaya, "Fakülte Profiline Göre Metinlerin eviri Tekniği Üzerine Ders Kitabı" (2009) adlı kitabında teknik metinlerin kelime hazinesini şu şekilde tanımlamaktadır: "Genel bilimsel ve genel teknik kelime hazinesi, terimleşmiş kavramlar ve nesnelere arasındaki

bağlantıları ve ilişkileri, genel bilimsel ve genel teknik kavramların ayrıştırılması, sınıflandırılması sırasında niteliksel, niceliksel ve diğer değerlendirme özelliklerini ifade etmek için kullanılan kelimelerden, kelime terkiplerinden, özel terkiplerden, özel ifade ve klişelerden oluşmaktadır” (Zavgorodnyaya, 2009, s.14).

Bu kelimelerden, kelime terkiplerinden, özel terkiplerden, özel ifade ve klişelerden oluşan teknik kelime hazinesini, genel kelime hazinesinden farklı kılan yalnızca bilimsel ve teknik alana ait olması ve terimlerle birlikte bilimsel-teknik bir üslup oluşturmasıdır. Bilimsel-teknik üslubun kendisinin de farklı türleri vardır: tamamen bilimsel; tamamen teknik; bilimsel-bilgilendirici; bilimsel-araştırma; bilimsel-eğitici; bilimsel-popüler vb. Tüm bu türler farklı biçimlerde – ders kitabı, bilgi kitapçığı, araştırma makalesi, monografi, tez, rapor, açıklama, özetçe, not, özet, öz, eleştiri, referans, görüş vb. olarak metne dönüştürülebilirler. Yapısı gereği birbirinden bazen çok bazen de az farklılık gösteren bu metin biçimlerinin çevirisi, çevirmenin yüksek profesyonelliğe sahip olmasının yanı sıra metin yapısı hakkında bilgi sahibi olmasını da gerektirmektedir.

Genel olarak, bilimsel-teknik üslubun özellikleri, bu üslupta yazılmış metinlerin çevirisi için üç önemli koşulu ortaya çıkarmıştır. Çevirmen bu koşulları yerine getirerek bilimsel ve teknik metnin mantıksal olarak doğru, eşdeğer ve anlamsal olarak orijinal metne uygun bir çevirisini gerçekleştirebilir. Bu koşullar şunlardır: ilk olarak, metnin tüm çevirisinin eşdeğer olabilmesi için, burada yer alan her terim veya metnin kelime hazinesinde bulunan her kelime orijinal metne eşdeğer bir şekilde çevrilmelidir; ikinci olarak, bu terim ve kelimeler, çeviri metnini okuyan her uzman için anlaşılır olmalı, çokanlamlı terim ve kelimeler mümkün olduğunca az kullanılmalıdır; üçüncü olarak, terim, kelime veya kelime terkiplerinin çeviri dilinde karşılığı olmadığına sözlüksel dönüşümler kullanılmalı, yani anlamın genelleştirilmesi veya somutlaştırılması yapılmalıdır. Edebî eserlerin çevirisi için konulan sayısız şartla karşılaştırıldığında, bilimsel ve teknik çevirilerde yukarıda belirtilen bu üç şartın yerine getirilmesi o kadar da zor bir iş gibi görünmemektedir. Ancak bu koşullar, çevirmenin orijinal metnin ve çeviri metninin bilimsel ve teknik üsluplarını iyi bilmesini, ayrıca yüksek profesyonellik ve çevirdiği bilim veya teknoloji alanına aşina olmasını gerektirir.

## Sonuç

Bilimsel ve teknik çeviri konusunda Rus araştırmacıların yukarıda belirtilen fikirleri dikkate alındığında, onların bu çeviri türü hakkındaki görüşleri şu şekilde özetlenebilir: Bilimsel ve teknik metinlerde edebi ifade araçları pek kullanılmaz. Bu nedenle bilimsel ve teknik metinlerin çevirisi edebi metinlerin çevirisinden daha kolaydır. Ancak edebi bir metin gibi teknik metin de bütün bir yapıya sahiptir. Herhangi bir bilimsel ve teknik metni bir dilden diğerine çevirmek mümkündür. Burada dikkat edilmesi gereken husus bu tür metinlerin bütünlüğünün korunmasıdır. Bu bütünlüğü bozan etkenlerden biri de çokanlamlı terim ve kelimelerin yaygın olarak kullanılmasıdır. Bu nedenle bilimsel ve teknik bir metnin çevirmeni, mümkün olduğunca çokanlamlı terim ve kelimeler kullanmamalı, metnin herkes tarafından anlaşılabilmesi için belirli anlamlara sahip terim ve kelimelerden faydalanmalıdır.

Ayrıca bilimsel ve teknik metinlerin çevirisi her çevirmenin özel bilgi birikimini gerektirir. Bu bilgi, metnin ait olduğu faaliyet alanının terimlerini, metnin özel kelime hazinesini içermelidir. Bunun yanı sıra çevirmen metnin ait olduğu faaliyet alanı hakkında da bilgi sahibi olmalıdır. Ancak bu durumda çeviri metni orijinal metne uygun olabilir.

Yukarıda yazılanlardan anlaşıldığı üzere, araştırma makalemizin temel amacı, Rus bilim insanlarının bilimsel ve teknik çevirinin kuramsal temelleri, perspektifleri konusundaki görüşlerini yansıtmak, bu görüşlerde birbirini tamamlayan veya birbiri ile çelişen noktaları ortaya çıkarmaktır. Makalede, yer alan görüşlerden herhangi birisinin doğru veya yanlış olduğunu kanıtlamak gibi bir amacımız yoktur. Çünkü her bilim alanında olduğu gibi çeviribilimde de görüşlerin çeşitliliği bir bilim dalı olarak onun gelişmesini sağlamaktadır. Unutulmamalıdır ki, her türlü gelişme sadece fikir farklılığı koşullarında mümkündür. Ancak yazıda yer alan çeşitli fikirlerden herhangi birine katılıp katılmamak, onu okuyacak olan okuyucuların, eviri alanı uzmanlarının takdirine bırakılmıştır.

### Kaynakça

- Alyokhina, M.S., şerbakova, A.V. (2009). *Angliyskiy yazık. Osnovi teorii i praktiki perevoda nauçno-tekhnieskiy literaturı*. Moskova: İzdatelskiy Dom MİSiS.
- eburaşkin, N.D. (1977). *Khrestomatiya po tekhnieskomu perevodu*. Moskova: Prosveşenie.
- epurnaya, İ.N. (2005) *Slovar-minimum dlya perevoda nauno-tekhnieskiy literaturı*. Moskova: MFTİ.
- igirin, Y.A., igirina, T.Y., Kovalevskaya, Y.A., Kozirenko, Y.V. (2019). *Osnovi perevoda, annotirovaniya i referirovaniya nauno-tekhnieskogo teksta*. Voronej: VGUİT.
- Dokşteyn, S.Y., Makarova, Y.A., Radominova, S.S. (1973). *Praktieskiy kurs perevoda nauno-tekhnieskiy literaturı (angliyskiy yazık)*. Moskova: Voennoye izdatelstvo.
- Frolova, V.P., Kojanova, L.V. (2017). *Osnovi teorii i praktiki nauno-tekhnieskogo perevoda i naunogo obşeniya*. Voronej: VGUİT.
- Kladiyeva, O.A., Salenko, O.Y. (2011). *Angliyskiy yazık. Uebno-metodieskiye posobiye po nauno-tekhnieskomu perevodu i referirovaniyu*. Moskova: İzdatelskiy Dom MİSiS.
- Klimzo, B.N. (2006). *Remeslo tekhnieskogo perevodika. Ob angliyskom yazıke, perevode i perevodikakh nauçno-tekhnieskiy literaturı*. Moskova: R.Valent.
- Knyazkova, L.İ. (2005). *Perevod nauçno-tekhnieskikh tekstov*. Omsk: İzdatelstvo OmGPU.
- Koerevskaya, L.B., Kulikova, O.İ. (2010). *Angliyskiy yazık. Uebno-metodieskiye posobiye po nauçno-tekhnieskomu perevodu*. Moskova: İzdatelskiy Dom MİSiS.
- Kovalenko, A.Y. (2004). *Obşiy kurs nauçno-tekhnieskogo perevoda. Posobiye po perevodu s angliyskogo yazıka na russkiy*. Kiev: Firma “İNKOS”.
- Leyik, V.M., şelov, S.D. (1990). *Linguistieskiye problemi terminologii i nauçno-tekhnieskiy perevod. ast 2*. Moskova: PİK VİNİTİ.
- Lyutkin, İ.D. (1991). *Nauno-tekhnieskiy perevod s russkogo yazıka na angliyskiy. Metodieskiye posobiye dlya perevodika-praktika*. Moskova: PİK VİNİTİ.
- Naugolnikh, A.Y., Naugolnikh, Y.A., Panov, D.O. (2012). *Kratkiy kurs perevoda nauçno-tekhnieskiy literaturı*. Perm: İzdatelstvo PNİPU.
- Nosenko, İ.A., Gorbunova, Y.V. (1974). *Posobiye po perevodu nauçno-tekhnieskiy literaturı s angliyskogo yazıka na russkiy*. Moskova: Vişşaya şkola.
- Novikov, A.İ., Nesterova, N.M. (1991). *Referativniy perevod nauno-tekhnieskikh tekstov*. Moskova: Nauka.
- Orlova, G.D. (2006). *Posobiye po perevodu angliyskiy nauno-tekhnieskiy literaturı*. Tula: TulGU.
- Popov, A.G., Aleşanova, İ.V. (2005). *Tekhnieskiy perevod elektronnumi sistemami dlya injenerov*. Volgograd: RPK “Politexnik”.
- Promina, R.F. (1986). *Perevod angliyskiy nauno-tekhnieskiy literaturı*. Moskova: Vişşaya şkola.

- Pumpyanskiy, A.L. (1961). *Çteniyeye i perevod angliyskoy nauçno-tekhniçeskoy literaturı. Leksika i grammatika*. Moskova: İzdatelstvo Akademii Nauk SSSR.
- Pumpyanskiy, A.L. (1997). *Uprajneniya po perevodu nauçnoy i tehniçeskoy literaturı s angliyskogo yazıka na ruskiy i s russskogo yazıka na angliyskiy*. Minsk: OOO "Popurri".
- Pyankova, T.M. (1994). *ABC perevodçika nauçno-tekhniçeskoy literaturı*. Moskova: İzdatelstvo "Letopis".
- Rossikhina, O.G. (2009). *Angliyskiy yazık. Uçebno-metodiçeskoye posobiye po nauçno-tekhniçeskomu perevodu*. Moskova: İzdatelskiy Dom MISiS.
- Şestakova, N.V. (1961). *Posobiye po çteniyu i perevodu nemetskoy nauçno-tekhniçeskoy literaturı*. Moskova: Vısshaya şkola.
- Smekayev, V.P. (2006). *Uçebnik tehniçeskogo perevoda. Angliyskiy yazık*. Nijniy Novgorod: Vektor TiS.
- Smirnov, İ.P. (1988). *Metodiçeskiye rekomendatsii dlya perevodçikov i redaktorov nauçno-tekhniçeskoy literaturı*. Moskova: PİK VİNİTİ.
- Titova, Y.V., Kapustina, T.V. (2016). *Osnovi tehniçeskogo perevoda*. Ulyanovsk: UIGTU.
- Turuk, İ.F., Stoykova, V.N. (1975). *Posobiye po perevodu nauçno-tekhniçeskikh tekstov s angliyskogo yazıka na ruskiy*. Moskova: Vısshaya şkola.
- Zavgorodnyaya, G.S. (2009). *Uçebnoye posobiye po tekhnike perevoda tekstov po profilyu fakulteta*. Rostov-na-Donu: İzdatelstvo Yujnogo federalnogo universiteta

## 84. Çevirmen yetkinlikleri bağlamında kozmetik ürünleri çevirisi

Ayşen Zeynep ORAL<sup>1</sup>

**APA:** Oral, A. Z. (2023). Çevirmen yetkinlikleri bağlamında kozmetik ürünleri çevirisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 1395-1410. DOI: 10.29000/rumelide.1316406.

### Öz

Giderek küreselleşen dünyada önemli bir yere sahip olan kozmetik sektörünün pazarda adını duyurması, kar sağlama ve rekabet etmesi açısından kozmetik ürünlerinin çevirisi sektör için çok önemli ve gerekli bir olgudur. Teknolojik ilerleme ve küreselleşmeyle kozmetik marka ve ürünler dil, kültür ve coğrafya olarak birbirinden farklı alıcılara onların sosyo-kültürel yapısına, beklentisine, inanış ve psikolojisine iletişimsel olarak hitap etmek durumundadır. Yerel bir ürünü aynı iletişimsel içerikle farklı dillerde ve kültürlerde yeniden oluşturmak çok dilli bir iletişim olgusunu ortaya koymaktadır. Çok farklı metin türlerini içinde barındıran kozmetik metinleri çevirisinde farklı ve çeşitli çeviri stratejileri uygulanmaktadır. Bu çalışmada günümüz koşullarında sektörde çeviri sürecini işveren, çevirmen, çeviri süreci, çevirmen kararları ve ortaya konan çeviri ürünü bağlamında inceleyen Skopos kuramı ve çevirmen yetkinliklerini temel ve alt yetkinlikler olarak üç modelde ele alan Piecychna'nın (2020) üçlü modeli temel alınarak kozmetik ürünlerinin Fransızca-Türkçe çevirileri çevirmen yetkinlikleri odağında incelenecek ve sınıflandırılacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Kozmetik çevirisi, çevirmen yetkinlikleri, yerelleştirme, küreselleşme, çokdillilik

## Translator competences in the context of translating cosmetic products

### Abstract

The translation of cosmetic products is a very important and necessary phenomenon to make a name for a company on the market, to make a profit and to compete within the cosmetics industry, which has an important place in an increasingly globalized world. With technological progress and globalization, cosmetic brands and products must appeal to buyers that differ in terms of language, culture and geography, by appealing to their socio-cultural structure, expectations, beliefs and psychology. Recreating a local product with the same communicative content in different languages and cultures requires a multilingual communication phenomenon. Different and varied translation strategies are applied in the translation of cosmetic texts, which include many different text types. In this study, the French-Turkish translations of cosmetic products will be analyzed and classified in terms of translator competencies based on the Skopos theory, which examines the translation process in the sector in the context of the employer, the translator, the translation process, the translation process, the translator's decisions and the translation product. Piecychna's (2020) tripartite model, which deals with translator competencies in three models as core and sub-competencies is used.

**Keywords:** Translator competence, localisation, cosmetic brand, globalisation, multilingual communication

<sup>1</sup> Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Fransızca Mütercim ve Tercümanlık ABD (Ankara, Türkiye), a.zeynep.alp@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6378-5464 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.05.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1316406]

## 1. Çevirmen yetkinlikleri bağlamında kozmetik ürünleri çevirisi

Küreselleşen dünyada kozmetik endüstrisi büyük bir büyüme göstermektedir. Bu bağlamda diğer sektörlerde olduğu gibi kozmetik sektörü için de ekonomik kazanç ve ürünlerin farklı dil, kültür ve coğrafyalara ulaşması rekabet ve sektörün tanınırlığı için önemlidir. İlerleyen ve çeşitlenen teknolojiyle ürünler adeta küreselleşen vitrin görevi gören web siteleri, Instagram, Facebook, bloglar gibi sosyal paylaşım sitelerinde erişime açılmaktadır. Kozmetik metinleri oldukça heterojen bir yapıya sahiptir. Bu metinler reklam, slogan, ürün içeriği, bileşenleri, kullanım özelliklerini içerebileceği gibi, patent, web siteleri, e-ticaret, sözleşmeler, bloglar, hukuksal metinleri ve de video gibi görsel düzgüleri de kapsamaktadır (<https://www.way2global.com/en/leisure-translations/cosmetics-sector-translation>). Bu doğrultuda ürünün küresel marketlerde yer almasında ve tanınmasında çeviri merkez rol oynamaktadır. Çok dillilik olgusuyla yerel bir ürünü küresel hale getirmek salt çeviri sınırlarını aşmaktadır Guidère (2008). Bu açıdan kozmetik sektöründe çevirmenlerin çok farklı yetkinliklere sahip olması beklenmektedir. Nitekim, dil ve kültüre hakimiyetin yanı sıra kaynak ve erek toplumun sosyo-kültürel yapısı, alışkanlıkları, inançları, tabuları ve psikolojilerini kısaca habituslarını iyi bilen ve alımlayan bir çevirmen profili aranmaktadır. Çevirmen bu açıdan bir dili, kültürü ve göstergeleri dönüştüren, uyarlayan iletişim elçisi olarak kabul edilebilir. Guidère (2008) çok dillilik olgusunu, kozmetik sektörü tarafından benimsenen bakış açısına göre üç farklı şekilde tanımlamaktadır:

1. Ürünün iletişimsel mesajı birçok dilde tasarlanır. Bu bağlamda iletişimsel içerik çok dillidir.
2. Ürünün iletişimsel mesajı tek bir dilde üretilir, ancak farklı dillerde erişim sağlanır.
3. Ürün mesajı çok kültürlü bir yapıya gönderme yapıyorsa iletişimsel içerik çok dillidir. Almanca, Felemenkçe ve Fransızca dillerinin kullanıldığı Belçika buna örnek gösterilebilir.

Kozmetik metinleri çevirisinde metin türüne göre yerelleştirme, eksiltme, uyarlama, açıklama, yeniden yazım, birebir çeviri, ödünçleme, transcréation (kültürel uyarlama yoluyla yeniden yaratım ) gibi çeviri stratejileri kullanılmaktadır. Kozmetik metinleri çevirisini bu bağlamda ele alan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (bkz Molina ve Albir 2002, Ventura 2009, Guidère 2009). Çevirmen gerektiği durumlarda bu stratejileri kullanır, hatta bazı durumlarda metin yazarlığı da yapar. Çevirmeni odak noktası olarak ele alan bu çalışmada günümüz koşullarında sektörde çeviri sürecini işveren, çevirmen, çeviri süreci, çevirmen kararları ve ortaya konan çeviri ürünü bağlamında inceleyen Skopos kuramı ve çevirmen yetkinliklerini “Yaratıcılık ve Yenilikçilik Yetkinliği”, “Özel Alan Yetkinliği” ve “Genel Yetkinlikler” olmak üzere üç modelde ele alan Pieczychna’nın (2020) üçlü modeli çerçevesinde kozmetik ürünlerinin Fransızca-Türkçe çevirileri bağlamında ele alınacak ve sınıflandırılacaktır. Sonuç kısmında ise yeni bir açılım olan kozmetik metinleri çevirisinin üniversitelerin mütercim tercümanlık bölümlerinin eğitim programlarında yer alması, farklı becerileri kazandırması açısından eğitim çıktısı olarak öğrencilerin kozmetik şirketlerinde istenilen yetkinliklerde çevirmen olarak iş olanağı elde etmesi ve akademik olarak bu alanda yeni çalışma ve araştırmalara ışık tutması önerilmektedir.

Parfümeri, saç, yüz, vücut bakımı ve güzelliği gibi kategorileri içinde barındıran kişisel bakım ürünleriyle, küreselleşmeyle birlikte herkesin erişimine açık olan kozmetik sektörüne son raporlara göre tahmini olarak 532 milyar dolar ayrılmaktadır (Biron, 2019). Kozmetik endüstrisi gayrimenkul, otomotiv ve turizm sektöründen sonra yüksek büyüme gösteren bir pazar haline gelmiştir (Wang, 2014). Önceleri sadece kadın kullanıcılara yönelik olan kozmetik ürünleri, günümüzde çok geniş bir yelpazede alıcıya hitap etmektedir. Kozmetik sektörü, yaşam standartları ve stillerinin değişmesiyle beraber



tüketicilerin taleplerinin çeşitliliği ve farklılıklarının artmasının da etkisiyle, tüm bireylerin kullanımına hizmet etmeye başlamıştır. Gelişen ve değişen yaşam koşulları insanların kozmetik ürün tercihlerini, ürün kullanma alışkanlıklarını ve bu ürünlerin hitap ettiği kitleyi doğrudan etkilemektedir. Örneğin, Yau (2019) “Y” kuşağının ürün fiyatlarını yakından takip ederek en kaliteli ürünü tüketmeyi istediklerini belirtmektedir. Son yıllarda ürün içeriklerinin çevre dostu olması, hayvanlar üzerinde denenmemesi, sülfat ve tuz içerememesi, vegan formüllerinin kullanılması gibi özellikler kullanıcıların odak noktası haline gelerek güzellik algısı, sağlıklı ve çevre dostu ürün tercihleriyle şekillenmeye başlamıştır. Yau (2019) “Y” kuşağının ürün fiyatlarını yakından takip ederek en kaliteli ürünü tüketmeyi istediklerini belirtmektedir. Kullanıcı tercihlerinde ürünün popüler ve başarılı olması da sektörde belirleyici olmaktadır. Örneğin, son yıllarda Kore’nin cilt ve güzellik bakımlarını, rutinlerini, yaşam tarzını ve Güney Kore menşeli ürünleri de kapsayan Kore güzellik ürünleri (K-Beauty) çok rağbet görmekte, geniş kitleler tarafından takip edilmektedir.

Kozmetik sektörü için dilsel, kültürel, ekonomik ve hatta hukuksal farklılıkların gözetilmesini gerekli kılan küreselleşme olgusu, kozmetik şirketlerini pazarda rekabet edebilmeleri ve kar sağlayabilmelerine olanak vermektedir. Bu bağlamda küreselleşme, kozmetik şirketlerini yeni kararlar almaya, farklı stratejiler benimsemeye yöneltmiştir (Narvaez, 2015:30). Ürünlerin pazarlanmasında çok dilliliğin benimsenmesi bu stratejilerin başında yer almaktadır. Nitekim, her ne kadar ulusal kozmetik şirketleri tarafından üretilen ürünler tek bir dilde yerel alıcıya hitap etse de web siteleri, bloglar, sanal butik ve benzeri aracılığıyla dünyanın her tarafına yayılmakta ve kullanıcılar ürünü kendi dillerinde tanımak, özelliklerini öğrenmek istemektedir. Bu talep ve geniş kullanıcı yelpazesi kozmetik şirketlerini her alıcı kitleye kendi dillerinde, çoklu kanallarla hitap etmelerini olanak veren çok dilli söylemler oluşturmaya yöneltmiştir (Guidère, 2009). Bu bağlamda çeviri edimi kozmetik şirketi için çok önemli bir temsil aracı olmaktadır. Kozmetik sektöründe çeviri yapan çevirmen profili ve yeterlilikleri de buna paralel olarak şekillenmektedir. Diğer özel alanlarda olduğu gibi kozmetik metinleri çevirisi de belli bir uzmanlık ve çevirmen yeterliliği gerektirmektedir. Her şeyden önce ürünün alıcı kitlesi ve hangi ülke için çevrileceği önemlidir. Markanın imajı kısmen çevirinin kalitesi ve yetkinliğine bağlı olacağından çeviri bu ürünün dikkat çekerek iyi pazarlanmasını da sağlayacak bir araç olacaktır.

Ürünün popüler olmasının ve geniş bir alıcı kitleye hızla erişiminde Web siteleri, Instagram, Facebook gibi giderek artan sosyal medya kullanımı da sektörde çok belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu açıdan ürüne ve içeriğe görsel olarak anında erişebilmek ve ürün hakkında her türlü bilgiye ulaşmak, kullanıcılar için önemli bir etkidir. Bilgiye ulaşılması için devreye giren çeviri edimi bağlamında da yukarıda anlatılanlara istinaden çevirinin sektördeki rolü çerçevesinde çevirmen açısından belli zorluklar olabileceği düşünülebilir.

Kozmetik ürünleri çevirisinin ana zorluğu, mümkün olduğunca fazla miktarda ürünün farklı dil ve kültürlere, coğrafi olarak birbirinden uzak ülke pazarlarına ulaştırılabilmesidir. Bu aşamada çevirmenin bilgi ve becerisi sadece dil bariyerini aşmanın ötesinde çok yönlü yeterliliklerini işe koşulması olarak düşünülebilir. Örneğin, Fransız markalarının Çinceye çevirisinde bu dilin yapısı kültür ve coğrafya farklılıkları ürünün Çin pazarında nasıl alımlanacağı gibi etmenler çevirmeni zorlayacaktır. Bu bağlamda çevirmenin dil, kültür hakimiyetinin ve çeviri becerilerinin yanı sıra bu becerilere koşut olan iletişim uzmanlığı, “kültürel arabuluculuk becerileri” da devreye girmektedir (Narvaez, 2015: 30). İletişimsel amaca uygun, erek kitle hedefli bir çeviri ürünün rekabet etmesini ve piyasada sürdürülebilirliğini sağlayacaktır. Fransa dünyada kozmetik sektöründe ilk sıralarda yer almaktadır. Ürünlerini tanıtmak ve pazarda daha geniş kitlelere ulaşmak için çeviri çok önemlidir. Örneğin, alıcı kitlesi açısından kozmetik sektöründe önemli bir yere sahip olan Türkiye pazarındaki geniş bir kitleye

hitap etmek zorundadır. Kozmetik endüstrisinde ilk sıralarda yer almak için müşterileri olabildiğince memnun etmek gerekecektir. Dolayısıyla, Fransa'da kozmetik sektörü ürünlerinin dünyanın birçok ülkesinde çok büyük bir alıcı kitleye ulaşmasında ve rekabetçi pazarda saygın bir yer almasında çeviri belirleyici olmaktadır. Nitekim, çeviri ürün ve markanın imajını yansıtmaktadır (<https://www.indicerh.net/la-traduction-dans-le-domaine-des-cosmetiques-en-france-lessentiel-a-savoir/>).

Bir ürünün pazarlanmasında renkler, sloganlar, ürünün tasarlanma biçimi ve sunumu da yaratılacak imajla ilgili olduğundan titiz bir çalışma gerektirmektedir. Ürünün mümkün olduğu kadar geniş bir kitleye erişimi, şirketler için yeni pazarların oluşmasında önemlidir. Bu nedenle, şirketler ürünlerini pazarlarken iletmek istedikleri mesajın mümkün olduğu kadar etkili olmasına ve tüketiciyi cezbetmesine özen gösterirler. Tüketicilerin ürünlerin gerçekten onlara hitap edip etmediğini teyit edebilmeleri için de ürünlerin ambalajındaki dilin erişilebilir açık, net olması merkezi önemdedir.

Bu bağlamda kozmetik ürünlerine ilişkin yapılan çevirilerde aslında kozmetik çevirisi diye adlandırılan alanda aşağıda örneklerle açıklanacak birkaç farklı metin türünden söz edildiğine değinmek gereklidir. Zira, her bir metin türü için benimsenecek çeviri yaklaşımı metin türünün amacına göre değişecek, dolayısıyla değişik metinlerde değişik yaklaşım, teknik ve stratejiler kullanılabilir.

Örneğin, bir kozmetik ürününün ana markasının slogan veya yazılışı marka çevirisi başlığı altında ele alınabilecek telif haklarını da ilgilendiren çevirilerden; bu ana marka altında bir ürün gamına veya ürün türüne (örn: Vancome ana markasının kalıcı ipeksi ruj serisi Kiss Kiss) özgü slogan veya gam adına; ürünün kullanma kılavuzuna; ambalaj üstündeki bilgilere kadar birçok farklı metinden söz edebiliriz. Bir markayı çevirirken devreye girecek hukuki koşullar ile bir slogan çevirirken kültürel duyarlılık veya yaratıcılık ve pazarlama teknikleri, bir bilgiyi çevirirken dikkat edilecek doğruluk ve kolay anlaşılabilirlik ilkelerinde çeviriye yaklaşım değişecek, çevirmenin kaynak metinle amaçlanan erek metne yansıtmak için kullanacağı dilsel, kültürel, söylemsel stratejiler farklılaşacaktır.

Dolayısıyla, amaç paket olarak (kullanım kılavuzu, ambalaj üstü yazı, reklam metni vb.) çevirmene teslim edilen kozmetik ürünün çevirisinde paketin içindeki birimleri de ayrı ayrı anlatmaktır. Makalenin yapı taşları bu yaklaşım üzerine kuruludur.

İlk bölümde kozmetik çevirisi adı altında küreselleşmeyle büyüyen pazardan ve çevirmenin bu alandaki rolünden söz edilirken, ikinci bölümde çeviri paketinin içerdiği metin türleri üzerine odaklanılacak, bunu takip eden inceleme bölümünde ise bu metin türlerine ve çevirilerine değişik örneklerde nasıl yaklaşılacağı konusunda bilgi verilecektir. Tartışma ve sonuç bölümünde ise üstsel bir bakış açısıyla konu derlenecek ve bu alanda çalışmak isteyenlere aranan çevirmen yetkinliklerinin neler olabileceği konusunda bir bilinçlendirme sağlanacaktır.

## 2. Kozmetik çevirisi ve metin türleri

Kozmetik ürünlerin çevirisi ruj, göz farı, oje ve fondöten gibi güzellik ürünleriyle sınırlı değildir. Formüller, kozmesötikler, alfa hidroksiasitler (AHA'lar), reklam metinleri, katalog, broşür, diğer tanıtım materyalleri, web sitesi girişlerinin çevirisinin yanı sıra mekanizmanın işleyişinde çok dilli etiketler, izinler, ruhsatlar, sertifikasyonlar da bulunmaktadır. Bu çok yönlü metinlerde; karmaşık bir harmoni ve alt katmanında da yoğun bir kozmetik terminolojisi hâkimiyeti bulunmaktadır

(<https://www.dijitaltercume.com/blog/6857-2/>). Bu bağlamda farklı metin türleri kullanılan dil ve söz varlığına göre sınıflandırılabilir.

Kozmetik metinlerinde kullanılan dil, disiplinlerarasılık, heterojenlik ve melezlik ile karakterize edilir. Metinler bilimsel ve klinik terminolojiyi, teknik terminolojiyi ve pazarlamaya ilişkin söz varlığını içinde barındırır. Örneğin, Estetik tıp, medio-estetik, medio-kozmetik, dermo-kozmetik, kozmesötik, nöro-kozmetik, tedavi bakımı, fibroblast, atopik cilt, dermis, eudermik, ötrofik, aktif prensipler ve benzeri bilimsel terimler arasında, modelleme, drenaj, pürüzsüzleştirme, Brezilya fönü, konturlama, kirpik kıvrımcı, siyah nokta süpürgesi ve benzeri özellikle estetik-kozmetiğin profesyonel uygulamasıyla ilgili olan teknik terimler arasında yer almaktadır (Penteliuc Cotoşman, 2022: 121).

Oldukça farklı içerikleri ve türleri kapsayan kozmetik metinleri, estetik yaratıcılığı gerektiren metin, söylem türleri ile bilimsel, teknik bilgilerin yer aldığı metin türleri olmak üzere iki ana başlık altında ele alınabilir. Söz oyunları, eğretilmeler, örtük ve yan anlamları içinde barındıran parfüm, ürün isimleri, reklamlar, sloganlar ve markaların alt yazılarının yer aldığı estetik ve sanatsal yaratıcılık içeren metinlerde çeviri, dilsel bariyerin dışında kültürel bariyeri de aşmak durumundadır. Bu bağlamda erek kitlenin kullanım alışkanlıkları, cinsiyeti, coğrafyası, gelenek görenekleri, tabuları gibi etmenler devreye girmektedir. Ürün özellikle parfüm, krem, şampuan gibi cilde doğrudan temas eden bir nitelikteyse üründe vurgulanan, öne çıkartılan etki de hissettirilmelidir. Dil ve coğrafya açısından birbirinden uzak bölgelerde diller arası çevirinin yanı sıra göstergeler arası çeviri de söz konusudur. Bazı durumlarda ürün adı ya da slogan erek dile ödünçleme yoluyla aynen aktarılmaktadır. “Coco Chanel”, “Coco Matmazel”, “Dior Addict”, “Cacherel Eden” gibi parfüm ve deodorant adları buna örnek teşkil edilebilir. Bazı ürün adları esenlikli yan anlamları nedeniyle de aynı kalabilmektedir. Örneğin, İtalyan kozmetik ürünü olan ve Türkçede “tatlı hayat” anlamına gelen deodorant adı “dolce vita” tüm dünyada bu adla pazarda yerini bulmaktadır. Burada ürün adlarının aynı şekilde korunduğu ve çevrmediği gözlemlenmektedir. Bununla birlikte bazen alıcı ülkenin “tabu” olarak kabul ettiği durum ve olgularda markanın o ülke sınırlarına girmesi yasaklanmaktadır. Örneğin, 1977 yılında piyasaya çıkan ve ilk on parfüm arasına giren Yves Saint Laurent’ın uyuşturucu ve afyon anlamına gelen “Opium” adlı parfümü Çin Halk Cumhuriyeti’nde yasaklanmıştır. Nitekim bu parfümün adı 1839 Opium Savaşını hatırlattığı ve ruhsal kirlilik yaratarak gençlere yanlış mesajlar verdiği gerekçesiyle pazardan çekilmiş, satışı durdurulmuştur (<https://www.hurriyet.com.tr/dunya/cinde-opium-parfumune-yasak-39125189>). Bunun yanı sıra insanları daha da güzelleştirmeye ve iyi hissetmelerine hizmet eden kozmetik ürünlerinde öne çıkan güzellik anlayışı bir kültürden diğerine farklılık gösterebilmektedir. Örneğin, bir fondöten için bir kültürde üründen beklenen ışıltıyken diğerinde kapaticılık, başka bir kültürde ise porselen görünüm etkisi alıcı kitle için ön plana çıkabilir. Bu açıdan bakıldığında çevirmenin bu özelliği dikkate alarak çevirinin pragmatik işlevine odaklanması gerekmektedir. Guidère (2009), çeviri sürecinde çevirmenin yaklaşımını bir küpün altı yüzüne benzetmektedir. Küpün görünen üç yüzünü çevirmenin niyeti, algısı ve tasarımı oluşturmaktadır. Bununla birlikte çevirmen küpün diğer yüzlerini görebilmek için küpü çevirmeli ve kendisinden farklı olan alıcı kitlenin niyetini, algısını ve tasarımı görme becerisine sahip olmalıdır. Guidère’in “le cube traductologique” (çeviri küpü) olarak adlandırdığı bu kavram, çevirmenin kaynak dil ve kültürüyle biçimlenen algısını objektif verileri içine barındıran iletiyle buluşturma yeteneğini geliştirmesi açısından önemlidir.

Yukarıda sayılan etmenlerden dolayı bir kozmetik şirketinin firması bünyesinde çalışan çevirmenlerin kozmetik terimlerini çok iyi bilmesinin yanı sıra belirtilen farklı alanlarda uzmanlaşmış olması gerekmekte ve her farklı metin türü için farklı çeviri tekniklerini, yaklaşımlarını uygulama yeterliliğine sahip olmalıdır.

Genelde ekip olarak çeviri yapıldığı da düşünülürse, çeviri ekipleri farklı uzmanlık alanlarında ortak prensiplerle çalışmalıdır. Böylece, özellikle çok dilli çeviriler, ortak bir proje yönetimi ve veri tabanı ile yürütüldüğü için terminolojik tutarlılık sağlanırken kampanya çözümleri aynı kurumsal dil üzerinden tamamlanmalıdır. Türkiye’den somut bir örnekle konuyu açıklamak yerinde olacaktır. Türkiye’de kozmetik ürünlerin Türkçeye çevirisinde yoğun olarak uzmanlaşmış bir çeviri şirketi olan Dijital Tercüme’nin Türk pazarında sunduğu hizmetler arasında: “çeviri, tercüme, yerelleştirme, deşifre, dublaj, timestamping, embedding, altyazı, video, edit, motion graphic, video yerelleştirme, SEO ajansı ile ortak çalışmalar” yer almaktadır (<https://www.dijitaltercume.com/blog/6857-2/>).

Kozmetik, uzmanlık alanındaki metin türlerini ise çeşitli başlıklar altında derlemektedir: Ürün Görselleri Pazarlama Ürünleri Eğitim sunumları ve kullanım kılavuzları Web Siteleri, kozmetik sektörü hakkında bilgilendirme yazıları, ruhsatı, çalışma izni ve kozmetik sicili belgeleri, üretim izinleri ve sertifikaları kozmetik üretim sertifikası dilekçeleri, belge ve emtia listesi gibi resmi evraklar, ürün içeriği çevirileri, cihaz kullanım kılavuzları, tanıtım / kampanya içerikleri, şirket içi eğitim dokümanları, video lokalizasyonu, reklamlar ürünlerin kullanım kılavuzları, etiketler, paket içerikleri, basın açıklamaları bunlardan birkaçıdır (<https://www.dijitaltercume.com/blog/6857-2/>).

Çok farklı alanları içeren kozmetik ürünlerinin çevirisinde farklı metinler ve dolayısıyla çevirmenin her bir metin için geliştireceği amaca uygun strateji ve yetkinlikler devreye girmektedir. Kozmetik ürünleri çevirisinde süreci kademelendirmek etkin, iletişimsel ve amaca uygun bir çeviri ürünü ortaya koymak açısından önemlidir. Dijital Tercüme bu süreci “adım adım çeviri” olarak tanımlarken bu sürecin kaliteye ulaşılmasında yol gösterici ve etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu aşamada sadece çevirinin tamamlanmış olması yeterli olmamaktadır. Dijital Tercüme’de süreç ilk aşamada çevrilecek metnin detaylı bir şekilde incelenerek analiz edilmesiyle başlamaktadır. Analiz sonucunda ortaya çıkan verilere göre müşteriye gerekli hizmet paketi dâhilinde fiyat ve süre teklifi verilir. Müşteri, teklifi yazılı olarak onayladıktan sonra dosya hemen işleme alınır. DTP, stil kılavuzu eşleşmesi, terminolojik hazırlık ve ön hazırlık süreçleri tamamlanır. Daha sonra proje yöneticisi tarafından ISO 17100 ve UMS 6 Standardı gerekliliklerine uyarak çeviri süreci başlatılır. Çeviri dosyası müşterinin talep ettiği dillerden alanında uzman çevirmenlere paylaştırılır. Çeviriler tamamlandıktan sonra hizmet paketinin gerekliliklerine göre sıra ile düzelti, ana dil okuması, redaksiyon süreçlerinden geçer. Bu sürecin son aşaması ise, son okuması yapılan metnin müşteriye verilen süre içerisinde teslim edilmesidir. Ürünün müşteriye tesliminde yeminli tercüman imzası ve yeminli tercüme bürosu kaşesi gerektiren evraklarda uzman ekiple dokümanın sunulacağı resmi kurumun kabul edeceği şekilde yeminli çevirmen imzası ve kaşesi eklenir (<https://www.dijitaltercume.com/blog/6857-2/>).

Belirtilen türden bir proje yapısı içinde ve yapılandırılmış bir süreçte ilerleyen kozmetik çevirisinde ayrıca ortak bazı ilkeler ve yaklaşımların da benimsenmesi önem kazanmaktadır. Aksi takdirde her bir adımda yapılacak iş, kapsamı veya uygulanacak strateji çevirmenler arasında farklılık gösterebilecektir. Dolayısıyla, kozmetik ürünlerin çevirisinde dikkat edilecek önemli noktalar bulunmaktadır. Örneğin, ürün tanıtımı söz konusu olduğunda çevirmen sözcük seçimini müşteri odaklı yapmak durumundadır. Bu nedenle seçimleri kararları tamamen bireysel olmamaktadır. Kozmetik ürünlerinin pazarlanmasında şirketlerin global dünyaya açılmalarında çok önemli bir yere sahip olan Web sitelerinin çevirisi de bu bağlamda devreye girmektedir. Web siteleri kozmetik şirketlerinin küresel pazarda kalıcılığını, sürekliliğini, tanınırlığını sağlamakta, müşteriler tarafından tercih edilmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu açıdan Web sitesi çevirisi yapılırken “firmanın kendisini yurtdışında ifade etme biçimine” dikkat edilmelidir. Bu sitelerde ön planda olan katalog, video, pdf, grafik gibi görsellerin çevrilmesinde hedef kültürün dil özelliklerine hâkim, erek dili anadili olan uzman çevirmenlerle

çalışılmalıdır. Bazı durumlarda Web sitelerinin tüm içeriğiyle yeniden oluşturulması söz konusu olabilir; yani “kültüre göre uyarlayarak yeniden yaratım” (transcréation) söz konusudur. Bu aşamada belli bir pazar için ürünün tamamen yaratıcı kültürel uyarlaması yoluna başvurulmaktadır. Örneğin belli bir markanın iletmek istediği mesajı, vurgulamak istediği özelliği, kullanıcıya uyandırmak istediği etki, duygu, his ve benzeri parametrelerin tamamen yeniden yaratılması gerekebilmektedir (Penteliuc-Cotoşman, 2020: 109). Yerelleştirme, içerik ve kullanım kılavuzu gibi bazı metin türlerinde sözcüğü sözcüğüne çeviri, uyarlama, yeniden yazma ve yeniden yaratma çeviri sürecinde uygulanması gereken stratejilerdir. Sektörün hedeflediği kitle baz alınarak hedef kitlenin ilgisini çekebilecek şekilde çeviri yapmak doğru ve iletişimsel çeviri kadar önemlidir. Kozmetik çevirilerinde bir diğer önemli nokta da dil bütünlüğüdür. Bu konuda BDÇ araçları çevirmene yardımcı programlardır. Çeviri sürecinde çevirmene birçok avantaj sağlayarak içerik, tutarlılık, terminoloji ve özellikle hız açısından çeviri çıktısına artı değer katarlar. Çevirmenin önceden yaptığı çevirilerle benzerlik gösteren yerleri ve benzerlik oranlarını çevirmene sunarak tutarlılık ve zaman yönetiminde destek olur. Bu bağlamda makine çevirisini değil de Bilgisayar Destekli Çeviri (BDÇ) programı kullanılarak yapılmış çeviriden söz edildiğinin vurgulanmasında yarar vardır. Makine çevirisi, çeşitli ileri yazılımlar sayesinde ve belirlenen kurallar ışığında insan etkisi olmadan yapılan tamamen yazılım üzerinden ilerleyen bir süreçtir. Hızlı ve kimi zaman yeterli sonuçlar alınmasına karşın, bu çeviri türü alan uzmanlığı gerektiren metinlerde yetersiz kalabilmektedir. Bu nedenle özellikle yeniden yaratım, yerleştirme ve uyarlama gibi çeşitli çeviri stratejileri gerektiren durumlarda BDÇ ve insan deteğiyle çeviri kaçınılmazdır.

Anlatıldığı üzere birçok katmanı ve kendine özgü karmaşıklıkları olan kozmetik çevirisi sürecinde çevirmenin farklı yetkinliklere sahip olmasının önem arz edeceği açıktır. Bu bağlamda ön plana çıkan yetkinlikler aşağıda ayrıntılı bir şekilde anlatılan modelde sunulmuştur.

### 3. Metodoloji: Skopos kuramı ve çevirmen yetkinlikleri

Yukarıda kısaca Türkiye’den alınan bir örnek üzerinden betimlenen kozmetik çevirisine yaklaşırken bunun metin türlerini ve metin türlerinin her birinin amaçlarını dikkate almanın önemini altı çizilmelidir. Bu kapsamda Skopos kuramına kısaca değinmek gerekecektir.

Çeviride işlevci yaklaşımı benimseyen Alman çeviri kuramcısı Hans J. Vermeer’in Yunanca kökenli “amaç” anlamına gelen “skopos” sözcüğünden hareketle ortaya koyduğu Skopos kuramı, her eylemin bir amacı olduğu görüşündedir. Dolayısıyla, çeviri salt dilsel ve iletişimsel bir aktarım olarak görülmemeli ve her çevirinin bir amacı yani bir işlevi bulunduğu düşünülebilir. Vermeer için “amaç” çevirmenin hedeflediği “ereğe” varmak maksadıyla bir dizi eylemin yerine getirilmesi olarak tanımlanabilir. Bu süreçte erek-metin üreticisi olarak çevirmen, çift-kültürlü bir uzman, belli bir amaç ve erek kitle için bir metin üretme becerisine sahip bir kişi olarak görülür (Vermeer, 1996: 173-187). Vermeer’in “translatum” olarak adlandırdığı çeviri sonucunda ortaya çıkan metnin işlevi “işveren”, yani çeviri yapılmasını talep eden kişi ya da kurum tarafından belirlenir. Bu çerçevede çevirmen bu amaç ve niyet doğrultusunda “işverenle” uzlaşarak çeviri eylemini gerçekleştirir. “Uzman” kimliği vurgulanan çevirmen, belli bir amaç doğrultusunda yaptığı çeviri işine ilişkin aldığı her karardan sorumludur. Çevirmen işverenin belirlediği amacın erek kültürde aynı amaca hizmet edip etmeyeceğini ve aynı işlevi görüp görmeyeceği konusunda işvereni yönlendirerek, hedef kitlenin gereksinimlerine göre çeviri kararlarını alarak stratejilerini belirleyebilir. Bu noktada çeviri metin ile kaynak metin arasında “skopos” açısından benimsenen ilişkiyi tanımlamak üzere kullanılan “metinler arası tutarlılık” kavramı söz konusudur. Çevirmen metinler arası tutarlılığın bilincini ve sorumluluğunu taşır; yani “çeviri metnin erek kültür üzerinde ne gibi etkileri

olabileceğini, bu etkilerin kaynak metnin kaynak kültür üzerindeki etkileri ile karşılaştırıldığında ne derecede farklılıklar arz edebileceğini bilir” (agy. 176).

Skopos kuramından hareketle kozmetik metinleri çevirisinde işveren yani kozmetik firmaları tarafından çevrilmesi istenilen ürün ve içerikler uzman bir tercüme şirketine gönderilir. Bu şirket bünyesinde uzman olarak çalışan çevirmen işverenin skoposuna göre hedef kitle odaklı bir çeviri yapar. Örneğin, bir slogan çevirisi yapıyorsa Türk kültürüne ve kullanıcılarına uygun çeviri stratejileri geliştirir. Bunu yaparken kültürler arası uzmanlık görevini üstlenir, aldığı kararların işlev, amaç ve niyet açısından tutarlı olmasını gözetir.

Skopos kuramı ve kozmetik metinleri çevirisi bağlamında bu kuramın nasıl ilişkilendirilebileceğinin genel hatlarıyla ele alınmasından sonra, metodoloji bölümünün ilk kısmında bu kuramla ulaşılmaya çalışılan ‘amaçlanan etkiyi’ erek metne aktarabilmek için çevirmen yetkinlikleri üzerinde de durulacaktır. Bu kapsamda kullanılan araştırma yapısı ise kozmetik çevirisinde çevirmen yetkinlikleri üzerine çalışma yapan Piecychna’nın (2020) çalışmasında ortaya koyduğu modeldir. Piecychna, kozmetik çevirisi olarak adlandırdığı alanın son on yılda güzellik ürünleri ve kozmetik ürünleri sektörlerinin yükselişiyle birlikte ön plana çıktığını vurgular. Araştırmacı, uluslararası kozmetik markalarının birçok ülkede alıcılara ulaştırılması için yetkin, iyi hazırlanmış çevirmenlerin yetiştirilmesinin gerekliliğinin altını çizer. Bu çevirmenlerin de kozmetik çevirisindeki farklı metin türlerinden kaynaklanan çeviri zorluklarının üstesinden gelecek kaliteli erek ürünler verebilmeleri için hem uzmanlaşmaya hem de yaratıcılığa ihtiyaç duyacaklarını söyler. Bu amaçla ortaya teorik bir model koyarak kozmetik çevirisi yetkinliklerine odaklanır. Çalışmasının ilk bölümünde PACTE (Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation) tarafından ortaya konulan çeviri yetkinliklerini, sonrasında Transcomp ve EMT (European Master’s in Translation) modellerini açıklar ve üç modeli bir taban olarak kullanarak kendi kozmetik çevirmeni yetkinlikleri modelini sunar. Çalışmamızda yukarıda sözü edilen üç modelin karmasından belli bir amaç ve rasyonel çerçevesinde oluşturulan bu model üzerinden analiz bölümünde sunulan örnekler ve çevirileri incelenmektedir.

Çevirmen Yetkinlikleri kavramı tanımlamaya yönelik ilk araştırmalar 1990’larda başlasa da kavramın kendisi 1970’li yıllarda ortaya çıkmıştır (örneğin Wills, 1976; Harris, Sherwood, 1978). Bu ilk yaklaşımlar, daha sonra gelişen dil edinimi ve iki dillilik teorileri ile pekiştirilmiştir (Pym, 2003).

Çevirmen yetkinlikleri genellikle bir çeviri görevini gereğine göre tamamlamak için gerekli olan beceri ve yeteneklerin bir toplamı olarak tanımlanır. Bu çok bileşenli teorik modeller son yıllarda oldukça popüler hale gelmiş ve hatta başlı başına ayrı bir disiplin olarak kabul edilmiştir ( Pym, 2003, s. 483).

Çok bileşen yaklaşımı artık oluşturulmuştur ve genellikle tüm örneklerinde kaynak ve hedef dil bilgisi, farklı metin bilgisi ve söylem türleri, alan bilgisi, çeviri süreci bilgisi, çeviri araçlarını kullanma ve metin aktarma becerisinin yanı sıra kaynak dilin hedef dilde bir metne dönüştürülmesi gibi unsurları içerir (bkz. Bell, 1991; Campbell, 1991; Neubert, 2000; Presaş, 2000; Riski, 1998; Shreve, 2006). Çeviri çalışmalarında çevirmen yetkinliklerine ilişkin görüşler ve modeller kimi zaman açıkça kimi zaman da satır aralarında çokça tartışılmış bir konudur.

Piecychna’nın (2020) çalışmasında ortaya koyduğu modelde araştırmacı yukarıda sözü edilen üç modeli temelinde, üçlü bir model sunmuştur. Modelin üçe bölünmesinin bir nedeni parçaların tamamlayıcı nitelikte olması, diğer bir nedeni ise sürecin ve edimin karmaşıklığıdır.

Doğası gereği kozmetik çeviri alanı iki özel türü de kapsamaktadır ( araştırma makaleleri veya kozmetik ürün teknik özellikler) ve daha fazla yaratıcılık odaklı çeviri gerektirenler edimler ( sloganlar vb.).

Araştırmacının üçlü modeli aşağıdaki gibidir:

<b>Yaratıcılık ve yenilikçilik yetkinliği</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yeniden yazım ve yaratım</li> <li>• Alan bilgisi, pazarlama</li> <li>• Estetik, psikoloji ve davranış bilimi bilgisi</li> </ul>
<b>Özel alan yetkinliği</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktarım ve yazım</li> <li>• Alan bilgisi (tıp ve kozmetik)</li> <li>• Psikoloji ve davranış bilgisi</li> </ul>
<b>Genel yetkinlikler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dilsel,</li> <li>• Aktarım</li> <li>• Yumuşak beceriler</li> <li>• Metodoloji</li> </ul>

Pieczchna'ya (2020) göre, genel yetkinlikler, çevrilen metnin türünden bağımsız olarak her tür çeviriyi karakterize eder. Dilsel yeterlilik, en az iki dilin kapsamlı bilgisini içerir. Dillerin kendisi, kapsamlı bilgi ifadesi, edimbilimsel, anlambilimsel, dilin sözcüksel, sözdizimsel ve biçimbilimsel boyutları mevcuttur.

Aynı şekilde, Göpferich (2009), kaynak mesajın kodunu çözmek için gerekli olan nitelikleri sıralar: kaynak dil yetkinliği, bir metin oluşturmayı mümkün kılan hedef dilde yeterlilik, kullanım alanında geçerli olan normlara uygun olarak imla, noktalama, üslup, sözlük seçimi yapabilme yetkinliklerini sıralar. Burada sözü edilen iki alt yetkinlik birbirini tamamlar. Dil vazgeçilmez bir unsur olduğu varsayıldığından kültürel bilgi ve dolayısıyla hem kültürü temsil eder hem de arkasındaki itici güçtür.

Çeviri süreciyle ilgili bilgi ve diğer becerileri kullanma becerisi ise herhangi bir zamanda çevirmenin kararların yanı sıra benimsediği çeviri çözümleri ve mikro stratejileri kapsar. Belirli parçalarla ilgili çeviri sorunlarını ele almak için metne uygulanır.

Aktarım alt yetkinliği, çeviriyi parçalarına ayırma becerisini de gerektirir. Buna ek olarak teknoloji de dahil olmak üzere araçlar ve gerekli bilgileri aramak için bir temel, yani araçlar ve araştırma yetkinliği (veya araçsal alt yetkinliği) de transfer alt yetkinliğinin doğal bir parçası olarak ele alınır.

Görülebileceği gibi, alan veya tematik olarak bilgi, olduğu gibi bu modelde çerçevenin diğer bileşenlerine aktarılmıştır. Bu çalışma kapsamında ise kozmetik çevirisine özgü olarak kabul edilmelidir.

Modelin ilk bileşeninin üçüncü alanı, yumuşak beceriler olarak adlandırılır. Bu da çeviri işlerini yönetme, zamanı planlama, uyum sağlama yeteneği, belirlenen gereksinimleri yerine getirme, ekipler halinde çalışma ve iş birliği yapma, ve çevirinin gerçekleştirilmesiyle bağlantılı sorunları ele almayı içerir.

Son alan, metodolojik alt yetkinlik olarak adlandırılır. Çeviri sürecini bir bütün olarak ele alır ve çevirmenin başarısını etkiler, çünkü eldeki çeviri işiyle başa çıkmak için makro strateji seçimini içerir.

Çerçevenin ikinci kısmı, bir üst seviyenin alt yetkinlikleri ile ilgilidir. Bunlar, çeviri için gerekli olan alt yetkinliklerdir. Bu yetkinlikler kısaca şöyle sıralanabilir: özel tematik bilgi gerektiren kozmetik ve

kozmetolojik metinler, genellikle tıbbi ve özel terminoloji (araştırma makaleleri kozmetoloji alanı, kozmetik etiketleri, kozmetik ürün özellikleri, kozmetolojik çalışmaların bulguları, fizyoterapik tedavinin tanımları ve özel ekipman kılavuzları) içeren metinlerdir.

Bu tür metinlerin çevirisinin uzmanlaşmayı gerektirmesi nedeniyle, kozmetik çevirisi edimini oldukça farklı yetkinlikleri ve uzmanlık alanlarını gerekli kılmaktadır. Bu kapsamdaki alt yetkinlikler aktarım ve yazma, alan bilgisi (çeviri araçlarının kullanımını ve profesyonel uygulama) ve psikoloji alanlarını içerir.

Aktarma ve yazma alt yetkinliği türün bilgisi ile ilgilidir. Farklı dillerde sözleşmeler ve ilgili dil çiftlerindeki çeşitli kayıtlar, normlar farklı okuyucu türleri arasında geçerli olduğu kadar belirli kozmetolojik, (biyo)kimyasal ve tıbbi terminoloji ve deyimlere dair bilgi ve beceri bu başlık altında derlenebilir.

Bu tür alt yetkinlik aynı zamanda kurum içi bilgi birikimi (örneğin kılavuz) ile de ilişkilidir. Aktarma ve yazma alt yetkinliği ilgili alan bilgisi alt yetkinliği ile tamamlanır. Teori de dahil kozmetolojiye özgü bilgi ve güzellik bakımı, kimya, dermatoloji veya genel cilt uygulaması koşullar ve ayrıca belirli kültürel farklılıkların bilgisine belirli bir çevirinin potansiyel alıcı kitlesini belirleyebilmek bunlar arasında sayılabilir.

Psikoloji alt yetkinliği, çevirmenin genel tutumu ile ilgilidir. Kendini geliştirmeye ve odaklanma ile işine doğru yapabilme, kozmetoloji alanında ve değişikliklerle ilgili olarak çevirmenlerin kozmetik çeviri pazarı gereksinimlerini bilmelerini kapsar.

Modelin son kısmı, öncekilerden daha üst düzeydedir ve genellikle ürün açıklamaları, sloganlar içerdiğinden, çevirmenin yaratıcı nitelikte, çoğu zaman tamamen yeni metinler üretme konusundaki bilgi, beceri ve yeteneklerine atıfta bulunur. Bu modelde yaratıcılık ve yenilik yetkinliği olarak anılmaktadır.

Çerçevenin bu bileşeni, pazarlama çevirisi ve yaratıcılığın kesiştiği noktada yer alır ve bu nedenle her iki hizmete ilişkin alt yetkinlikleri olarak belli alanları içerir: metin yazarlığı ve yaratıcı çeviri alt yetkinliği, pazarlama alt yetkinliği bilgisi ve estetik alt yetkinliği.

Metin yazarlığı ve yeniden yaratım alt yetkinliği, erek metnin kalitesi için son derece önemli olan ana dil bilgisini, en az iki dile mükemmel bir şekilde hâkim olmayı içerir. Bir yabancı dil bilgisi çok önemlidir, çünkü metin yazarı ikna edici metinler oluşturma kurallarına ilişkin İngilizce web sitelerinde de ilgili bilgileri bulabilmelidir. Daha da önemlisi, bu bileşen, müşterinin belirli bir ürünü satın alma kararında önemli bir etkiye sahip olan ikna edici, ilgi çekici, yaratıcı ve duygusal bir dil kullanma becerisini ifade eder. Bu nedenle, örneğin parfüm, deodorant gibi ürünlerin açıklamalarını yapan bir kozmetik çevirmenin geniş bir kelime dağarcığı olmalıdır. Metin yazarı/çevirmen, markanın felsefesini örtük olarak ortaya çıkarmak için hangi dilsel araçları kullanacağını bilmesi gerektiği için, markaların yanı sıra belirli pazarlama metni türlerini karakterize eden belirli gelenekler hakkında pragmatik bilgiye de sahip olmalıdır. Çevirmenin alışılmışın dışında düşünme ve yenilikçi çözümler bulma konusundaki istekliliği de çok önemli bir unsurdur.

Pazarlama alt yetkinliği bilgisi, “dil dışı alt yetkinlik” olarak anlaşılabilir. Pazarlama alanıyla sıkı bir şekilde bağlantılı alana özgü bilgiyle ilgilidir ve bu nedenle çevirmenin ilgili ve değerli çeviriler (veya transkreyonlar yaratma kriterlerini anlaması ve uygulaması için gereklidir. Bu tür bilgi, esas olarak



doğası gereği bildirimde dayalıdır ve hedef kitle, kozmetik ve güzellik ürünleri endüstrisinde uygulanan pazarlama teknikleri ve stratejileri, tüketici özellikleri ve beklentileri gibi yönlerle ilgilidir.

Kozmetik ve güzellik ürünleri endüstrisinin özgülüğü nedeniyle söz konusu modelle ilgili olan estetik (sanatsal) alt yetkinlik, çevirmenin belirli dilsel araçlar aracılığıyla alıcıda estetik deneyimi tetikleme becerileri ve yetenekleri olarak anlaşılmalıdır. Benzetmeler, metaforlar, metonimi, aliterasyon, kişileştirme veya fonestetik olarak ve hedef okuyucuda estetik tepki uyandırmak için önemli bir katkı sergileyen kaynak metnin bu tür yönlerini tanımlamak önemlidir.

Psikoloji alt yetkinliği, çevirmenin işine karşı genel tutumuyla ilgilidir ve kozmetik ürünlerin pazarlaması ve tanıtımı alanında kendini geliştirmeye ve ayrıca kozmetik çeviride devam eden değişikliklere özel odaklanmıştır. Çevirmenlerin ve yaratıcı yazarların pazar gereksinimlerini bilmesi ile ilgilidir.

Kısaca özetlenen bu modelde sözü edilen yetkinliklere göre aşağıda analiz ve örnekler bölümünde belli anlatılar sunulmuştur.

#### 4. Analiz ve örnekler

Bu bölümde Türkiye’de kozmetik ürünlerinin Fransızca ve İngilizceden Türkçeye çevirileri yukarıda belirtilen çevirmen yetkinlikleri çerçevesinde analiz edilerek bu yetkinlikleri içeren çeşitli örneklerle incelenmektedir. Örneklere dair açıklamalardan da anlaşılacağı üzere bu bölümde amaç her bir çeviri ediminde çoklu çeviri yetkinliklerinin devreye girdiğini sergilemek ve bu yetkinliklerin iç içe geçişliğini sergilemektir.

##### Örnek 1: Yaratıcılık ve psikoloji alt yetkinliği

Ünlü bir Fransız kozmetik markanın yeni piyasaya sürülen dudak balmlarını tanıtan bir metnin başlığı Fransızca “Embrassez qui vous voudrez...” şeklindedir. Sözcüğü sözcüğüne çevrildiğinde “İstediginizi öpün” anlamındadır. Ürünün çevirisine baktığımızda “Artık seçim sizde...” şeklinde çevrildiğini görmekteyiz. Burada çevirmen ürünün hitap ettiği kitle, bu kitlenin yapısını demografik, sosyo kültürel ve psikografik açıdan dikkate alarak işlevsel ve dinamik bir eşdeğerlilik yaratırken yaratıcılığını kullanmış, diğer taraftan kaynak metinde “ürün kullanıcısının güç sahibi olacağı” örtük anlamı da karşılamaya çalışmıştır. Çevirmenin estetik, psikoloji alt yeterliliği de devreye girmiştir.

##### Örnek 2: Özel alan yetkinliği

Aynı metinde çevirmenin özel alan yetkinliğini ortaya koyan bir çeviri örneği de “Un effet bouche mordue” (Isırılmış dudak etkisi) söz öbeğinin “Ombre etkisi” olarak çevrilmesidir. Fransızca “ombre”gölge, “ombré” ise gölgeli anlamındadır. Saç ve makyaj terimi olarak kullanılan bu sözcük gölge etkisi yaratma olarak açıklanabilir. “Ombre etkisi” saç ve makyaj için kullanılan alana özgü bir sözcüktür. Çevirmen alan bilgisini kullanmıştır. Sözcüğün ödünçleme yoluyla aynen kullanılmasında çevirmenin alana ait terminoloji bilgisinin bir göstergesidir.

##### Örnek 3: Pazarlama, özel alan ve estetik yetkinliği

Aynı metinde “Une texture crème brulée, légèrement répitante en surface et onctueuse une fois travaillée” cümlesinde dudak balminın yapısı ve içeriği Fransız mutfağına özgü sütlü bir tatlı olan krem

brüleye (yanık kremaya) benzetilmiştir. Krem brüle yumuşak bir kremayı yanık şekerle birleştiren bir tatlıdır. Çevirmen Türk mutfak kültürüne yabancı olan krem brülenin görünüş ve içeriğinden hareketle balmin “kremsi dokusu ve dayanıklılığı” olarak çevirmiştir. Bu arada hedef kitleyi balmin içeriği konusunda bilgilendirirken, dudakta yarattığı his ve dayanıklı olma özelliği de vurgulanmıştır. Nitekim dudak balminde tercih sebebi dudaktaki his ve kalıcılığıdır. Bu açıdan çevirmen ikna edici bir söylem kullanarak ürünün pazarlanma etkisini de arttırmıştır. Bu ifade şekli ürünü cezbedici hale getirerek satışını da etkileyecektir. Çevirmenin yaratıcı ve yenilikçi yetkinliği altında yer alan alan bilgisi, estetik, psikoloji ve davranış bilimi, pazarlama yetkinliklerini de işe koştugu görülmektedir.

#### Örnek 4: Yaratıcılık ve yenilikçilik yetkinliği

Kozmetik pazarında söz sahibi olan ve Amerika’da en çok satılan 1 numaralı prestij marka “Too Faced Better Than Sex” ‘in yeni rimelinin tanıtımında Markanın adının küreselleşme bağlamında bütün kültür ve dillerde aynı adla pazarda yerini aldığı görülmektedir. Ancak yeni ürünün tanıtımında kullanılan ve alıcı kitlenin dikkatini çeken “MIEUX QUE LE SEXE!” sloganının Türkçeye çevirisinde “sexe” sözcüğü kaldırılmıştır. Burada çevirmen bu kelimenin Türk alıcı kitlesi için sosyo-kültürel olarak uygun olmayacağı ve hoş karşılanmayacağı kaygısıyla bu ifadeyi “ONA BAYILACAĞINIZ” olarak çevirmiştir. Kaynak metinde kullanılan sloganla ürünün kullananlara çok keyif ve zevk vereceği vurgulanmaktadır. Çeviride cinsellik vurgusu silinmiş, etki daha genelleştirilmiş ancak kaynak dildeki çarpıcı etki biraz hafiflemiştir. Bununla birlikte hedef kitle göz önünde bulundurulduğunda çevirmenin yaratıcılık ve yenilikçilik yetkinliği altındaki alt yetkinlikleri mümkün olduğunca sağladığı görülmektedir.

La formule emblématique que vous aimez tant est revêtue d’un emballage audacieusement féminin pour une expérience céleste si exceptionnelle que vous risquez de la trouver... MIEUX QUE LE SEXE !

Çok sevdiğiniz ikonik formül, olağanüstü bir deneyim için kadın vücudundan ilham alınarak cesurca tasarlanan bir ambalaj içinde sizlere ulaşıyor! O kadar olağanüstü ki, ONA BAYILACAĞINIZ! (<https://www.sephora.com.tr/p/better-than-sex--maskara-P1501003.html>).

#### Örnek 5: Pazarlama ve psikoloji yetkinliği

Başka bir örnekte yenilikçi ve araştırmacı yapısıyla dünya çapında bir marka olan L’oréal Firmasının Fondoteni “Doutzen” tanıtım metninin çevirisinde çevirmen tercihleri üzerinden olacaktır. Kaynak sürüme baktığımızda fondötenin tanıtımında kullanılan “le liquide d’Andersen’den (amniyon sıvısı) bahsedilirken Türkçe çevirisinde bu kısmın tamamen çıkarıldığını görüyoruz. Kaynak metinde “L’éclat d’un teint parfait, infuser des lumières couvrence naturelle, sans brillance ” cümlesinde tende ışıltı doğallık ve mat bir görünüm vurgulanırken Türkçeye çevirisinde “ışıltı ve kusursuz kapatıcılık, göz alıcı ” olarak çevrilmiştir.

Doutzen : La lumière, magique. L’Oréal Paris capture la lumière et crée Lumi Magique.

Une nouvelle génération de fond de teint créateur d’éclat naturelle. Un ingrédient prodigieux **le liquide d’Andersen**, véritable infusion de lumière. Doutzen : L’éclat d’un teint parfait, infuser des lumières, couvrence naturelle, sans aucune brillance

Doutzen: Işıtlı sihirili, Loréal Paris ışığı yakaladı. Lumi Magic’i yarattı. Olağanüstü bir içerik, likit ışıltı yoğunluğu

Doutzen: Işıtlı yansıtan kusursuz, kapatıcılık, göz alıcı.

Burada çevirmen Türk hedef kitlenin fondöten kullanım alışkanlıkları ve hangi özelliklerin ilgi çektiği görüşüyle hareket ederek doğallık yerine kapatıcılık ve dikkat çekmek özelliğini ön plana çıkarmıştır. Daha önce de ifade ettiğimiz üzere güzellik anlayışı kültürle göre farklı kanonlarda kendini göstermektedir. Bir Fransız kullanıcısı için ışıltı ve doğallık ön plandayken, Türk kullanıcı için ışıltı ve kusursuz cilde sahip olmak önemli olmaktadır. Burada çevirmenin ürünün pazarlanmasına etki eden psikoloji alt yeterliliğiyle pazarlama alt yeterliliği devreye girmektedir (<https://www.trendyol.com/l-oreal-paris/isilti-saglayan-fondoten-lumi-magique-foundation-c4-rose-beige-3600522075783-p-1262350>).

#### Örnek 6: Yaratıcı ve yenilikçi, özel alan yetkinliği

Çevirmen bazı durumlarda kaynak metindeki sloganı anlamlı, işlevsel ve cezbedici bir etki için kısaltabilir. Bu yöntem çevirmenin dili kullanma ve aktarım becerisiyle ilgilidir. Örneğin Nivea vücut losyonu için “The Nivea body lotion ad brings out the best in your skin” cümlesi “cildiniz için en iyisi” olarak çevrilmiştir. Burada çevirmen bakış açısı değiştirmiş, slogan olması özelliğini de göz önünde bulundurarak daha kısa ve etkili bir çeviri yapmıştır. Burada çevirmenin yaratıcı ve yenilikçi, özel alan ve genel yetkinliği bir aradadır.

#### Örnek 7: Genel yetkinlikler

Tanınmış markaların web siteleri incelendiğinde, özellikle bazı cilt bakım ürünlerinde de ürünün özelliği değiştirilmeden kullanılmakta ya da Türkçe çevirisi yapılmaktadır. “kırışıklık karşıtı “/”anti rides”, “anti aging”/”yaşlanma karşıtı” “leke karşıtı” vb. Türkiye’de önemli bir alıcı kitlesine sahip olan Sephora’nın web sitesindeki cilt bakım ürünleri incelendiğinde “kırışıklık ve Anti-aging” bakımı altında çeşitli markaların orjinal adları ve içeriklerinin yer aldığı gözlemlenmektedir. (<https://www.sephora.com.tr/cilt-bakimi/endiseye-gore/kirisiklik-ve-anti-aging-bakimi-c7636/>).

Bununla birlikte Yves Rocher web sitesinde “Kırışıklık karşıtı” ([https://www.yvesrocher.com.tr/cilt-bakimi/ihtiyaca-gore/kirisik-karsiti-ve-dolgunlastirici/c/12350?gclid=CjwKCAjwgqejBhBAEiwAuWHioDAXoShejZ6pOrgaNQsXAOzncanhAEKZrJzXodiVqf15rGrbSM8kNhoCbxoQAvD\\_BwE](https://www.yvesrocher.com.tr/cilt-bakimi/ihtiyaca-gore/kirisik-karsiti-ve-dolgunlastirici/c/12350?gclid=CjwKCAjwgqejBhBAEiwAuWHioDAXoShejZ6pOrgaNQsXAOzncanhAEKZrJzXodiVqf15rGrbSM8kNhoCbxoQAvD_BwE)).

Estée Lauder’ın web sitesinde ise “Kırışıklık ve Yaşlanma Karşıtı” ifadelerinin yer almaktadır

([https://www.esteelauder.com.tr/products/22712/urun-listesi/cilt-bakimi/byconcern/kirisiklik-yaşlanma-karsiti?gclid=CjwKCAjwgqejBhBAEiwAuWHioC-pr4Timatca-t31H8R96KtNn10NOoxYeIMmImDVGwdN7siYRjmaBoC8owQAvD\\_BwE](https://www.esteelauder.com.tr/products/22712/urun-listesi/cilt-bakimi/byconcern/kirisiklik-yaşlanma-karsiti?gclid=CjwKCAjwgqejBhBAEiwAuWHioC-pr4Timatca-t31H8R96KtNn10NOoxYeIMmImDVGwdN7siYRjmaBoC8owQAvD_BwE)).

“Anti-aging kavramı” kozmetik sektöründe her dil ve kültürde küreselleşen bir kavram haline gelmiştir. Çevirmen işverenin seçimleri doğrultusunda kararlarını vermektedir. Bu aşama çevirmenin genel yetkinlikleriyle orantılıdır. Çevirmen özellikle ekip çalışmasını gerektiren büyük projelerde kozmetik şirketi ve marka geleneklerini bilmek ve bu doğrultuda hareket etmelidir. Bu süreçte söylem ve dil bütünlüğü çok önemlidir. Örneğin, bazı ürünlerin tanıtımında kaynak metinde İngilizce bir ifade “Good for you”, “Good for wegan” “good for a better planet”, gibi kullanımlar erek dil ve kültür ne olursa olsun aynı kalmakta, yani korunmaktadır. Nitekim Sephora markası uluslararası tek tip ve tüm kozmetik piyasasında kabul edilebilecek bu üç sloganla insana, çevreye ve kişisel tercihlere önem verdiğini duyurarak aktivist bir marka olduğunu da ortaya koymak istemektedir. Örneğin Türkçe çevirisinde bu üç slogan aynen korunmaktadır. Kombucha + 11% AHA Exfoliation Power TonerYüz Toniğinin Türkçe

çevirisinde bu üç slogan aynen korunmaktadır (<https://www.sephora.com.tr/p/kombucha-yuz-toni%CC%87gi%CC%87-P3840085.html>).

Burada çevirmen işveren tarafından çeviri şirketlerine kriterleri ve istekleri doğrultusunda yani Skoposa göre çeviri ürünü ortaya koymaktadır. Bu aşamada genel yetkinliklerden söz edilebilir.

### Örnek 8: Özel alan ve genel yetkinlikler

Kozmetik sektöründe farklı metin türlerinden biri de tıp, kimya terimlerini kozmetik ürünleriyle birleştiren metinlerdir. Bebeklerde atopiye meyilli ciltler için kullanılan ürünlerin, tanıtımı, içerikleri, rutinleri bunlara örnek gösterebilir. Bu metinlerin çevirisinde yerelleştirme, uyarılma ve yaratıcılık stratejileri çok daha az kullanılırken, kaynak metindeki bilginin eksiksiz ve doğru aktarılması uygun terminolojinin kullanılması önem kazanmaktadır. Bu aşamada çevirmenin alan uzmanlarıyla çalışması önemlidir. Aşağıdaki metin bu türe örnek gösterilebilir.

Pourquoi l'eczéma atopique touche les **peaux sèches** ? Car elles sont **plus fragiles**.

Habituellement, pour se protéger, la peau forme une fine couche d'eau et de graisse (lipides) à sa surface : le **film hydrolipidique**. Par ailleurs, elle produit la filaggrine, une molécule servant de « ciment » pour assurer sa perméabilité. Quand les lipides ou la filaggrine ne sont **pas suffisants**, la peau laisse s'évaporer l'eau. Elle perd son imperméabilité et n'assure plus son rôle de barrière face à **certaines agressions** : la porte est ouverte pour laisser passer les **allergènes** (<https://www.mustela.be/fr/bebe-enfant/peau-tendance-atopique>).

Atopik dermatit neden **kuruyan cilt dokusunu** etkiler? Çünkü kuruyan ciltler **daha hassastır**.

Cildimiz genellikle kendisini korumak için yüzeyinde su ve yağlardan (lipitler) oluşan ve **hidrolipidik tabaka** adı verilen ince bir katman oluşturur. Ayrıca cildin geçirgenliğini sağlamak için de "çimento" görevi gören, filagrin isimli bir molekül üretilir. Lipit veya filagrin seviyeleri **yeterli olmadığı** nem buharlaşır ve cilt nem düzeyini koruyamaz. Geçirgenliğini kaybeden cilt, **zararlı bazı unsurlara karşı** üstlendiği bariyer görevini yerine getiremez ve böylelikle **alerjenler** vücuda kolayca nüfuz eder (<https://www.dermokozmetika.com.tr/mustela-stelatopia-kuru-ve-atopik-cilt>).

Bu örnekte de görüldüğü üzere bilgilendirici ve göndergesel bir işlevi olan kaynak metinde kimya ve tıp terimleri yer almaktadır. Burada çevirmenin özel alan ve genel yetkinlikleri işe koşulmaktadır.

Yukarıda verilen örnekler ve örneklere dair açıklamalardan anlaşılacağı üzere kozmetik ürünlere dair metinlerin çevirisinde her bir metin, metin kesiti ve benzerinde çevirmenden özel alan çevirisi, yazın çevirisi gibi çeviri türlerini icra eden çevirmenden beklenen yetkinlikler beklendiği gibi, çalışmanın başından beri vurgulandığı üzere alanın kendine has nitelikleri nedeniyle devreye girecek birçok farklı yetkinlik de söz konusu olabilmektedir.

## 5. Tartışma ve sonuç

Günümüzde çok önemli bir yere sahip olan kozmetik endüstrisinde kozmetik şirketlerinin pazarda rekabet edebilmesi, tanınırlığı ve tercih edilmesi küreselleşmeyle mümkün olmaktadır. Ulusal ürünlerin dünyanın farklı coğrafyalarına, farklı dillere ve kültürlerle ulaşabilmesi ve tanınması için de çeviri edimi merkezi konumdadır. Çok dilliği ve çok düzgülü yapıyı kaçınılmaz kılan küreselleşme bağlamında çevirmenin profili, yetkinlikleri de değişmeye ve dönüşmeye başlamıştır. Çevirmen kimliği altında pazarlama, yerelleştirme ve kültürel arabuluculuk, bu sektör için kaçınılmaz bir yeni çevirmen profili ortaya çıkarmıştır.

Diğer çeviri türlerinde de görülen ancak yetkinlik kümeleri olarak bakıldığında farklı çeviri alt türleri ile özdeşleştirilen, değişik beceri yetkinlikleri ve deneyimleri gerektiren kozmetik metinleri, reklam, ürünün içeriği, kullanım özellikleri, mevzuat, hukuk metinleri, Web sitelerinin yerleştirilmesi ve yeniden oluşturulması gibi geniş bir yelpazede heterojen ve çeşitli bir yapı sergilemektedir.

Çevirmeni odak noktası yapan bu çalışmada günümüz koşullarında sektörde çeviri sürecini işveren, çevirmen, çeviri süreci, çevirmen kararları ve ortaya konan çeviri ürünü bağlamında ele alan Skopos kuramı ve çevirmen yetkinliklerini üç modelde ele alan Piecychna'nın (2020) üçlü modeli çeşitli örneklerle irdelenmiştir. Örneklerden hareketle çevirmenin ürün tanıtımına ilişkin slogan ve reklam türündeki metinlerde erek kültürün, düşünce sosyo-kültürel ve demografik yapısı, habitusu, tabuları doğrultusunda yaratıcı ve yenilikçi yetkinlikleri içinde barındıran alan bilgisi, psikoloji, pazarlama, davranış bilimi gibi alt yetkinlikleri devreye soktuğunu, çeviride uyarılma, yerleştirme, yeniden yaratma stratejilerini kullandığı saptanmıştır. Bilgilendirici ve göndergesel metinlerde ise çevirmenin özel alan ve genel yetkinliği işe koşularken çeviride bilginin doğru eksiksiz aktarımı ve alan terminolojisinin kullanılmanın ağır bastığı gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak, yukarıda belirtilen modelden hareketle gelişen ve hızla büyüyen kozmetik sektöründe çevirmen yeterliliklerinin daha detaylı olarak ele alınmasının ve üniversitelerin mütercim tercümanlık bölümlerinin ders programlarında özel alan çevirisi altında yer almasının önemli olduğu söylenebilir. Kozmetik şirketleriyle piyasa gerçek ve gerekleri doğrultusunda iş birliği yapılmasının genç çevirmenlere yol göstermesi ve iş imkânı tanınması açısından da önemlidir. Ayrıca yeni ve oldukça kapsamlı bir açılım olan bu alan, çeviride yeni eğilimler bağlamında akademik araştırma ve incelemelere de ışık tutacaktır.

### Kaynakça

- Bell, R. T. (1991). *Translation and Translating. Theory and Practice*. London/New York: Longman.
- Biron, B. (2019, July 9). retail. Retrieved from Business Insider:
- Campbell, Campbell, S. J. (1991). Towards a Model of Translation Competence. *Meta: Translator's Journal*, 36 (2-3), 329-343. doi: 10.7202/002190ar
- Comitré Narvaez (2015). Traduction et non traduction en contexte publicitaire: analyse contrastive des marques et slogans de l'Oréal (France-Espagnes). *Parallèles*, 27(2), 29-55
- Guidère, M. (2008). *La Communication multilingue : traduction commerciale et institutionnelle*. Paris : De Boeck Université. Coll. « Traducto ».
- Guidère, M. (2009). De la traduction publicitaire à la communication multilingue. *Meta*, 54(3), 417-430 <https://doi.org/10.7202/038306ar>
- Göpferich, S. (2009). Towards a Model of Translation Competence and Its Acquisition. The Longitudinal Study 'TransComp'. In: S. Göpferich, A. L. Jakobsen & I. M. Mees (Eds.) *Behind the Mind: Methods, Models and Results in Translation Process Research*, 11-37. Copenhagen: Samfundslitteratur.
- Harris, B. & Sherwood, B. (1978). Translating as an Innate Skill. In: D. Gerver & H. Wallace Sinaiko (Eds.) *Language, Interpretation and Communication*, 155-170. NATO Conference Series. Boston, NA: Springer.
- Molina, & Albir. (2002). *Translation Techniques: A Dynamic and Functionalist Approach*. Spain, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Neubert, A. (2000). Competence in Language, in Languages, and in Translation. In: B. J. Adab & Ch. Schäffner (Eds.) *Developing Translation Competence*, 3-18. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Penteliuc Cotoşman (L). (2020). La traduction publicitaire à l'ère du digital: Du transcodage linguistique à la transcréation. *Professional Communication Translation Studies*, 13, 05-114
- Pieczchna, B. (2020). Legal Translation Competence in the Light of Translational Hermeneutics. *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*, 34 (47), 141–159. doi: 10.2478/slgr-2013-0027
- Presas, M. (2000). Bilingual Competence and Translation Competence. In: B. J. Adab & Ch. Schäffner (Eds.) *Developing Translation Competence* (pp. 19-31). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Pym, A. (2003). Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach. *Meta: Translator's Journal*, 48 (4), 481–497. doi: 10.7202/008533ar
- Risku, H. (1998). *Translatorische Kompetenz. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Tübingen: Stauffenburg. John Benjamins.
- Shreve, G. (2006). *The Translator's Handbook*. Rockville: Schreiber Publishing.
- Ventura, D. (2009). Présent et futur de la traduction publicitaire : entre eikôs et pathos. *Meta*, 54(3):450. DOI:10.7202/038308ar.
- Vermeer, Hans J.,(1996). *A Skopos Theory of Translation*. KONAR Ays,e Handan (çev.). Çeviride Skopos Kuramı. (2008). Istanbul: Türkiye İş,bankası Kültür Yayınları.
- Wills, W. (1976). Perspectives and Limitations of a Didactic Framework for the Teaching of Translation. In: R. W. Brislin (Ed.) *Translation. Applications and Research* (pp. 117–137). New York: Gardner Press.
- Yau, C. (2019).What the \$532bn Beauty Industry Looks Like in 2019. (<https://www.edited.com/resources/what-the-beauty-industry-looks-like-in-the-future/>). June 23, 2020.
- (<https://www.indicerh.net/la-traduction-dans-le-domaine-des-cosmetiques-en-france-lessentiel-a-savoir/>)
- (<https://www.hurriyet.com.tr/dunya/cinde-opium-parfumune-yasak-39125189>)
- (<https://www.way2global.com/en/leisure-translations/cosmetics-sector-translation>).
- <https://www.businessinsider.in/retail/beauty-has-blown-up-to-be-a-532-billion-industry-andanalysts-say-that-these-4-trends-will-make-it-even-bigger/articleshow/70149243.cms>
- (<https://www.dijitaltercume.com/blog/6857-2/>)
- (<https://www.sephora.com.tr/p/better-than-sex--maskara-P1501003.html>)
- ([https://www.yvesrocher.com.tr/cilt-bakimi/ihtiyaca-gore/kirisik-karsiti-ve-dolgunlastirici/c/12350?gclid=CjwKCAjwgqejBhBAEiwAuWHioDAXoShejZ6pOrgaNQsXAoznc ahhAEKZrJzXodiVqf15rGrbSM8kNhoCbxoQAvD\\_BwE](https://www.yvesrocher.com.tr/cilt-bakimi/ihtiyaca-gore/kirisik-karsiti-ve-dolgunlastirici/c/12350?gclid=CjwKCAjwgqejBhBAEiwAuWHioDAXoShejZ6pOrgaNQsXAoznc ahhAEKZrJzXodiVqf15rGrbSM8kNhoCbxoQAvD_BwE))
- ([https://www.esteelauder.com.tr/products/22712/urun-listesi/cilt-bakimi/byconcern/kirisiklik-yaslanma-karsiti?gclid=CjwKCAjwgqejBhBAEiwAuWHioC-pr4Timatca-t31H8R96KtNn10NOoxYeIMmImDVGwdN7siYRjmaBoC8owQAvD\\_BwE](https://www.esteelauder.com.tr/products/22712/urun-listesi/cilt-bakimi/byconcern/kirisiklik-yaslanma-karsiti?gclid=CjwKCAjwgqejBhBAEiwAuWHioC-pr4Timatca-t31H8R96KtNn10NOoxYeIMmImDVGwdN7siYRjmaBoC8owQAvD_BwE))
- (<https://www.dermokozmetika.com.tr/mustela-stelatopia-kuru-ve-atopik-cilt>)
- (<https://www.sephora.com.tr/p/kombucha-yuz-toni%CC%87gi%CC%87-P3840085.html>)

## 85. Manzum ferâiz edebiyatının bir örneği: Ayıntâbî Mehmet Hasib Dürrî Efendi'nin *Zübdetü'l-ferâiz* isimli eseri<sup>1</sup>

Muhammet Raşit AKPINAR<sup>2</sup>

**APA:** Akpınar, M. R. (2023). Manzum ferâiz edebiyatının bir örneği: Ayıntâbî Mehmet Hasib Dürrî Efendi'nin *Zübdetü'l-ferâiz* isimli eseri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 1411-1442. DOI: 10.29000/rumelide.1319020.

### Öz

Bu makalede, yirminci yüzyıl Gaziantep'inin en iyi şairleri arasında gösterilen Mehmet Hasib Dürrî'nin (ö. 1913), İslam miras hukukuna dair manzum ve nesir karışımı olarak kaleme aldığı *Zübdetü'l-ferâiz* isimli eseri konu edilmiştir. II. Abdülhamid döneminde Antep'te yaşamış bir müderris olan Hasib Dürrî Efendi, aynı zamanda divan edebiyatının hemen tüm nazım biçimlerinde şiirler kaleme almış bir şairdir. Onun "İslam miras hukukunun özü" anlamına gelecek iddialı bir başlık ile okuyucuyla buluşturduğu *Zübdetü'l-ferâiz* isimli eseri, manzum ferâiz geleneğinin Türkçe örneklerinden biridir. Müellif eserinde, İslam miras hukukuna ilişkin genel prensipler ve bazı özel hükümleri, Hanefî fıkıh kültürüne bağlı kalarak sade ve yalın bir dille ele almıştır. İslam miras hukukunun hemen tüm konularına özlü bir biçimde temas eden *Zübdetü'l-ferâiz*'de klasik ferâiz metinlerinden farklı olarak öğrencilerin zorlandığı bazı konular özet bir biçimde takdim edilmiş veya kitabın sonuna kaydırılmış yahut da hiç yer almamıştır. Mirasçılarının paylarının kesirli olabileceğinin ileri sürülmesi, reddiye ve avliye gibi bazı işlemlerin çözümünde pratik yollar önerilmesi eseri özgün kılan bazı özellikler arasındadır. Osmanlı Devleti'nin siyasî ve içtimaî yapısında köklü ve hızlı değişikliklerin görüldüğü bir dönemin ürünü olan eser, yazıldığı dönemde yaygınlık kazanmış bazı uygulamalara ilişkin fikhî analizler, yöneticiler hakkında değerlendirmeler ve çeşitli aktüel tartışmalar içermesi yönüyle zamanın dinî ve içtimaî yaşantısına ışık tutması açısından da ayrı bir kıymet arz etmektedir. Makalede ferâiz ilmi ve manzum ferâiz geleneğine kısaca temas edildikten sonra *Zübdetü'l-ferâiz*'in telif edildiği dönem ve müellifi hakkında bilgi verilmiş, eserin özgün yapısı ve kaynakları ayrı bir başlık altında değerlendirilmiştir. Eserin içeriği ise fikhî açıdan analiz edilerek son bölümde büyük ölçüde yansıtılmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İslam Hukuku, Miras Hukuku, Manzum Ferâiz, Hasib Dürrî, *Zübdetü'l-ferâiz*

## An example of poetic ferâiz literature: Ayıntâbî Mehmet Hasib Dürrî Efendi's *Zubdat al-Farâ'id*

### Abstract

In this study, the work of Mehmet Hasib Dürrî (d. 1913), who is regarded as one of the best poets of the 20th century's Gaziantep, written as a combination of verse and prose on Islamic inheritance law, called *Zubdat al-Farâ'id*, is discussed. Hasib Dürrî Efendi, who was a mudarris living in Gaziantep during the reign of Abdulhamid II, was also a poet who wrote poems in almost all verse forms of divan literature. His work *Zubdat al-Farâ'id*, which he introduced to the reader with an assertive title

<sup>1</sup> Bu makale, 2016 yılında Gaziantep'te düzenlenen Uluslararası Gaziantep Âlimleri ve Gaziantep'te Dinî Hayat Sempozyumu'nda sunulan bildirinin gözden geçirilmiş ve geliştirilmiş halidir.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi, İslamî İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, İslam Hukuku ABD (Konya, Türkiye), rasitakpınar@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0943-0715 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.04.2023-kabul tarihi: 20.06.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1319020]

meaning "the essence of Islamic inheritance law", is one of the Turkish examples of the verse Islamic inheritance science tradition. In his work, the author deals with the general principles and some special provisions of Islamic inheritance law in a plain language, adhering to the Hanafi fiqh culture. In *Zubdat al-Farâ'id*, which concisely discusses almost all the subjects of Islamic inheritance law, some of the subjects that students have difficulty with, unlike the classical science of Islamic inheritance texts, are presented in a concise manner, or moved to the end of the book, or not included at all. Claiming that the shares of the heirs may be fractional, and also suggesting practical ways to solve some transactions such as refutation and the case where the sum of the shares of certain shareholders from the inheritance is more than the common share, are some of the features that make the work unique. The work, which is the product of a period in which radical and rapid changes began to be seen in the political and social structure of the Ottoman Empire, has a particular importance in terms of shedding light on the religious and social life of the time, as it contains legal analyses of some practices that became widespread at the time it was written, evaluations about the rulers, and various current discussions. In the article, after briefly discussing the science of Islamic inheritance and the tradition of verse science of Islamic inheritance, information about the period in which *Zubdat al-Farâ'id* was written and its author was given, and the original structure and sources of the work were evaluated under a separate title. The content of the work was analyzed in terms of fiqh and tried to be largely reflected in the last section.

**Keywords:** Islamic Law, Inheritance Law, Verse al-Farâ'id, Hasib Dürrî, *Zubdat al-Farâ'id*

### Extended Summary

As in various branches of Islamic sciences, it is possible to encounter a large number of verse works that have been written in order to facilitate the memorization of accepted texts and thus to help educational activities in the corpus of fiqh. Among the verse works adopted as a different style of writing in the Islamic science tradition, the literature on the science of Islamic inheritance, which examines the law of inheritance, also has a significant place. In this study, the work of Mehmet Hasib Dürrî (d. 1913), who is regarded as one of the best poets of the 20th century's Gaziantep, written as a combination of verse and prose on Islamic inheritance law, called *Zubdat al-Farâ'id*, is discussed. Hasib Dürrî Efendi, who was a mudarris living in Gaziantep during the reign of Abdulhamid II, was also a poet who wrote poems in almost all verse forms of divan literature such as ode, ghazal, history, tahmis (quintet), tarkib-band, stanza, and couplet. His work *Zubdat al-Farâ'id*, which he introduced to the reader with an assertive title meaning "the essence of Islamic inheritance law", is one of the Turkish examples of the verse Islamic inheritance science tradition. In his work, the author deals with the general principles and some special provisions of Islamic inheritance law in a plain language, adhering to the Hanafi fiqh culture. There is a forty-two-couplet verse preface (Dibajah al-Manzumah) at the beginning of the work, which consists of a two-part preface and eight parts. In addition to the technical aspect of inheritance law, there are also poems written on various subjects. While some of the poems have titles convenient with their content, some of them are named generally as "verse, nazm, stanza, couplet, tafsîl, tanbîh", and no title has been determined for a few of them. Solutions to inheritance issues are exemplified in tables in places. In the first part of the work, before the sharing out between the inheritors is started, the rights concerning the inheritance are discussed, and in this context, some provisions regarding the enshrouding, outfits, and burial procedures are given in prose form. The rules of good manners that must be followed during the execution of these procedures are indicated in a poem entitled "Istirhâm al-Mayyit", which was written in the language of the deceased. In *Zubdat al-Farâ'id*, which concisely discusses almost all the subjects of Islamic



inheritance law, some of the subjects that students have difficulty with, unlike the classical science of Islamic inheritance texts, are presented in a concise manner, or moved to the end of the book, or not included at all. Claiming that the shares of the heirs may be fractional, and also suggesting practical ways to solve some transactions such as refutation and the case where the sum of the shares of certain shareholders from the inheritance is more than the common share, are some of the features that make the work unique. The work, which is the product of a period in which radical and rapid changes began to be seen in the political and social structure of the Ottoman Empire, has a particular importance in terms of shedding light on the religious and social life of the time, as it contains legal analyses of some practices that became widespread at the time it was written, evaluations about the rulers, and various current discussions. In the article, after briefly discussing the science of Islamic inheritance and the tradition of verse science of Islamic inheritance, information about the period in which *Zubdat al-Farâ'id* was written and its author was given, and the original structure and sources of the work were evaluated under a separate title. The content of the work was analyzed in terms of fiqh and tried to be fully reflected in the last section.

**Keywords:** Islamic Law, Inheritance Law, Verse al-Farâ'id, Hasib Dürrî, *Zubdat al-Farâ'id*

### Giriş: Ferâiz ilmi ve manzum ferâiz geleneği

Sözlükte “takdir edilmiş hisse” anlamına gelen ferâiz kelimesi, önceleri mirasçılarının Kur’ân ve Sünnet tarafından belirlenmiş tereke üzerindeki paylarını ifade etmek için kullanılmış, daha sonra kelimenin anlamı genişleyerek bu payları konu alan İslam miras hukukunun bütünü, “ferâiz ilmi” olarak anılmaya başlamıştır. Kur’ân’da miras hükümlerinin ayrıntılı bir şekilde ele alınmasının (Nisâ 4/7-8, 11-12, 176, Enfâl 8/72, 75, Ahzâb 33/6) ve birçok hadiste ferâiz öğrenmenin teşvik edilmesinin<sup>3</sup> etkisiyle bu ilmin doğup gelişmesi, İslam hukukunun tedvin edilmeye başladığı dönemlere kadar uzanır. (Bardakoğlu, 1995, s. 362) Bu nedenle erken devirlerden itibaren gerek fûrû-ı fıkıh kitapları içinde gerekse müstakil eserlerde ele alınan İslam miras hukukunun prensip ve hükümleri zengin bir literatür oluşturmuştur.<sup>4</sup>

Dinî disiplinlere ilişkin muhtelif sahalarda olduğu gibi fıkıh külliyyatı içerisinde de genel kabul görmüş metinlerin ezberlenmesini kolaylaştırma ve tedris faaliyetlerine yardımcı olma amacıyla telif edilmiş birçok manzum esere rastlamak mümkündür. Nitekim çok sayıda usûl ve fûrû metni, fetvâ ve ilmihal kitabı manzum olarak kaleme alınmış yahut bunların şerh ve tercümeleri nazma dökülmüştür (Aydın, 2016, s. 137-170; 2017, s. 73-100). Ferâiz literatürü de İslam ilim geleneğinde farklı bir telif tarzı olarak benimsenen manzum eserler arasında önemli bir yekûn tutar. Hanefî fıkıh kültüründe en fazla başvurulan kaynaklar arasında yer alan Sirâcüddîn es-Secâvendî (ö. 596/1200’den sonra) ve Seydişehirli Mahmud Esad Efendî’ye (ö. 1913) ait eserler başta olmak üzere pek çok ferâiz kitabının manzum tercüme ve şerhi yapılmıştır.<sup>5</sup> İslam miras hukukuna ilişkin hükümlerin sayıca sınırlı oluşu ve büyük ölçüde değişmez bir nitelik arz edişi, ezberlenmesini kolaylaştırma gayesiyle ferâiz metinlerinin nazım haline getirilmesini motive eden temel saikler olmuştur.

Osmanlı medreseleri için ders kitabı olarak telif edilen Türkçe metinler de manzum ferâiz literatürünü zenginleştirmiştir. Müellifi aynı zamanda bir müderris olan *Zübbetü'l-ferâiz* de bu amaçla yazılmış

<sup>3</sup> Bu rivayetlerden bir kısmı şöyledir: “Ferâiz öğrenin ve öğretin, çünkü ferâiz ilmin yarısı olup unutulacaktır. Ümmetinden çekilip alınacak ilk ilim de odur.” (İbn Mâce, “Ferâiz”, 1, Şevkânî, 2005, VII, 407, Muttakî el-Hindî, 1985, X, s. 166) “Kur’an’ı ve ferâizi öğrenin ve insanlara da öğretin. Ben aranızdan ayrılacağım gibi ilim de bir gün ortadan kalkacaktır. Öyle bir zaman gelecek ki iki kişi bir farızada ve dini bir meselede anlaşmazlığa düşecek de aralarında hüküm verecek birini bulamayacaktır.” (Tirmizî, “Ferâiz”, 2)

<sup>4</sup> Ferâiz literatürüne ilişkin eserlerin bir listesi için bk. Bilgili, 2013, s. 396-397.

<sup>5</sup> Manzum ferâiz eserlerinin bir listesi için bk. Kırkal, 2006, s. 443-444; Eliaçık 2008, I, s. 662-664.

eserlerden biridir. Mehmet Hasib Dürrî (ö. 1913) tarafından telif edilen bu eserde İslam miras hukukuna ilişkin meseleler, Hanefî mezhebine bağlı kalınarak manzum ve nesir karışımı biçiminde ele alınmıştır. İki kısımlı bir mukaddimenin ardından eserin ilk bölümünde tereke üzerine taalluk eden haklar, irsin sebepleri, irsin mânileri ve bazı kavramlar; ikinci bölümünde miras meselesi çözülürken izlenecek kurallar ve vârislerin genel özellikleri; üçüncü bölümünde ashâbü'l-ferâiz; dördüncü bölümünde mahreclerin belirlenmesi, avliye ve reddiye meseleleri; beşinci bölümünde asabe; altıncı bölümünde terekenin taksimine ilişkin genel kurallar ve paylaşırma usûlü; yedinci bölümünde zevi'l-erhâm; sekizinci bölümünde ise münasaha gibi çeşitli meseleler ele alınmış böylece eserde miras hukukunun hemen tüm konularına temas edilmiştir.

Ne var ki Osmanlı dönemi ferâiz eserlerine ilişkin günümüzde yapılan çalışmaların sayısı yok denecek kadar azdır. 1899 yılında İstanbul'da baskısı yapılmış olduğu halde *Zübdetü'l-ferâiz'e* ilişkin herhangi bir bilginin, bibliyografya kitaplarında dahi yer almamış olması üzüntü vericidir. Eserin ilim dünyasına tanıtılmasını amaçlayan bu makale, bir nebze olsun bu eksikliği gidermesi halinde hedefine ulaşmış olacaktır.

Çalışmada ilk olarak *Zübdetü'l-ferâiz'in* telif edildiği dönem ve müellifi hakkında bilgi verilmiş, eserin kütüphanelerde bulunan nüshalarına işaret edildikten sonra özgün yapısı ve kaynakları ayrı bir başlık altında değerlendirilmiştir. Son bölümde ise eserin içeriğinin tamamına yakını latinize edilerek okuyucunun istifadesine sunulmuş ayrıca İslam hukuku açısından bazı tespitlerde bulunulmuştur. Makalenin hacmini aşmamak adına miras hukuku ile doğrudan ilgisi bulunmayan şiihlere yer verilmemiştir. Büyük ölçüde sade ve yalın bir dille kaleme alındığından metnin tercüme edilme ihtiyacı hissedilmemiş, sadece anlaşılmasını kolaylaştırmak için bazı ifadelerin köşeli parantez içinde kısa anlamları ilave edilmiştir.

### 1. *Zübdetü'l-ferâiz'in* telif dönemi ve müellifi

Manzum ferâiz geleneğinin Türkçe örnekleri arasında yer alan *Zübdetü'l-ferâiz*, İslam miras hukukunun hemen hemen bütün konularına özlü bir biçimde temas eden matbu bir eserdir. 1899 yılında İstanbul'da basılmıştır.

Osmanlı Devleti'nin siyasî ve içtimaî yapısında köklü değişikliklerin görüldüğü bir dönemin ürünü olan eser, o dönemin dinamiklerine dair izler taşıması yönüyle de kıymet arz eder. Eserin girişinde ilme ve ilim ehline verdiği değerden ötürü II. Abdülhamid'e yöneltilen methiyeler<sup>6</sup> ile eserin yazıldığı dönemde yaygınlık kazanmış bazı uygulamaların fikhî hükmüne ilişkin yapılan değerlendirmeler,<sup>7</sup> bu izlere örnek teşkil eder. Eserin sonunda temas edilen felsefe ve dinî ilimler mukayesesi de zamanın aktüel konuları hakkında fikir verir niteliktedir.<sup>8</sup>

<sup>6</sup> Burada ayrıca Moğol dönemlerinde kitapların nehirlere dökülerek yok edilmesine atıfta bulunarak bu fitneyi engelleyen Osmanlı sultanlarının ilmin hamisi haline geldiğine işaret etmiştir. Dürrî, 1899, s. 3, 5-6.

<sup>7</sup> Örnekler için bk. Dürrî, 1899, s. 16-18.

<sup>8</sup> Dürrî Efendi, bu tartışmada tarafını şu sözlerle ifade eder: "Felsefiyyât ile fahreyliyen erbâb-ı ulûm / Sahib-i cehl-i mürekkeb idîğîn kat'i bil / Marifet ilm-i şeriatle şeref bulmaktır / Ki odur cennet-i âlâya giden doğru sebil." bk. Dürrî, 1899, s. 79-80. İslamî ilimleri sahili bulunmaz bir deryaya benzeten Hasib Dürrî, bu daire-i saadetten ayrılanların Hz. Peygamber'in şu hadisiyle ikaz edilmeleri gerektiğini belirtir: "Bir rivayete göre Hz. Ömer (r.a.) Ehl-i kitaptan aldığı bir kitabı getirip Hz. Peygamber (s.a.v.)'e okuyunca çok kızdı ve şöyle dedi: "Ey Hattab'ın oğlu! Bu ne şaşkınlık? And olsun ki ben size bembeyaz, dupduru bir hakikatle geldim. Eğer Musa şimdi aranızda yaşamış olsaydı, bana tabi olmaktan başka bir şey yapmazdı." Heysemî, I, 173, 174; VIII, 262. bk. Dürrî, 1899, s. 79. Başka bir şiirinde aynı kanaatini şu beyitle dile getirir: "Felsefiyyât ve hikemde etme tazî-i nefis / İlm-i ahkâm-ı şeriattir ulûmun enfesi." Dürrî, 1899, s. 78.

*Zübdetü'l-ferâiz*'in müellifi Mehmet Hasib Dürrî el-Ayıntâbî, 1848 yılında Gaziantep'te doğmuş, hayatı boyunca burada yaşamış ve 1913 yılında aynı şehirde vefat etmiştir. Kabri, daha önce kendi adıyla anılan bir caddede bulunmakta iken,<sup>9</sup> 1955 yılında Gaziantep Mezarlığına nakledilmiştir.<sup>10</sup>

Dürrî'nin babası Hafız Ahmed Efendi, Şam ve Mısır'da ilim tahsil etmiş bir zât, dedesi Hafız Mehmed Şerif Efendi müderris, ağabeyi İbrahim Hakkı Efendi ise hattattır (Şahiner, 2008, s. 28). Dürrî, babası dışında Antep âlimlerinden Söylemezzâde Sa'îd Efendi ile Hacı Mustafa Efendi'den ders almıştır. Şiirlerinden memuriyet mesleğine sıcak bakmadığı anlaşılan Hasib Dürrî, mahkeme başkatipliği başta olmak üzere kendisine yöneltilen türlü teklifleri kabul etmemiş ve müderrislik yaparak geçimini sürdürmeyi tercih etmiştir (Aksoy, 1959, s. LXIV). Dördü kız, ikisi erkek olmak üzere toplam altı çocuğu dünyaya gelmiştir (Güzelbey, 1969, s. 14).

Yirminci yüzyıl Gaziantep'inin en iyi şairleri arasında gösterilen Hasib Dürrî'nin<sup>11</sup> kaside, gazel, tarih, tahmis, terki-i bend, kıta ve beyitler başta olmak üzere divan edebiyatının çeşitli dallarında şiirleri bulunmaktadır. Ancak onun, hayatı boyunca idarî veya başka resmi görevlerde bulunmayışı ayrıca eserlerinin yayınlanması için özel bir çaba göstermeyişi hak ettiği şöhrete kavuşamamasında etkili olmuştur. Nitekim şiirlerini bir araya getirerek basımını gerçekleştirme yönündeki talep ve tavsiyeleri, onların kıymetinin sonraki nesiller tarafından takdir edilmesinin daha uygun olacağını belirterek geri çevirmiştir. Bu sebeple kaynaklarda kendisine nispet edilen eser sayısı fazla değildir. *Zübdetü'l-ferâiz* adlı kitabı dışında, tecvid kaidelerini konu alan *Tecvid-i Dürrî* isimli basılmamış bir eseri bulunmaktadır (Aksoy, 1959, s. VI, XIX). Bu eserler de dahil olmak üzere şiirlerinin önemli bir bölümü, hayatını inceleyen muhtelif kitaplarda yer almıştır.

Divan edebiyatı kültürü ile beslenen müellifin şiirlerinde genel olarak sosyal konuların ön plana çıktığı görülür. Arapça ve Farsça'yı şiir yazabilecek kadar iyi bilen Dürrî, kendi ifadesiyle merâmı sade ve yalın bir şekilde anlatabilmek için *Zübdetü'l-ferâiz*'i ve diğer eserlerini Türkçe kaleme almıştır.<sup>12</sup> Şiirlerinde Dürrî mahlasını kullanmıştır.<sup>13</sup>

## 2. *Zübdetü'l-ferâiz*'in kütüphanelerde bulunan nüshaları

1899 yılında İstanbul'da Yovanaki Panayoditis matbaası tarafından basılmış olan *Zübdetü'l-ferâiz*'in, Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi Kütüphanesi'nde 226925 demirbaş numarası ile kaydı bulunmaktadır. Aynı baskılı bir nüsha Selçuk Üniversitesi Merkez Kütüphanesinde 162745 demirbaş numarası ile; bir diğer nüsha ise Atatürk Üniversitesi Merkez Kütüphanesi'nde 0126736 demirbaş numarası ile kayıtlıdır.

Katalog kayıtlarında Dürrî Efendi'nin eserinden başka, *Zübdetü'l-ferâiz* ismini taşıyan farklı yazarlara ait kitaplar da bulunmaktadır.<sup>14</sup> Müellifin bu eserleri görmediği anlaşılmaktadır.

<sup>9</sup> Bu caddeden başka Gaziantep'te "Hasip Dürrî" adını taşıyan bir cami, sosyal tesis, millet kıraathanesi ve taziye evi bulunmaktadır.

<sup>10</sup> Hasib Dürrî'nin hayatı hakkında geniş bilgi için bk. Aksoy, 1959; Sarı, 2016, s. 594-595.

<sup>11</sup> Dönemin Maarif Nazırı Münif Paşa (ö. 1910), onun bu yönüne aşağıdaki dizelerle işaret eder: "*Sen olurdun ona elbette reis ey Dürrî / Olsa Antep'te bir de üdebâ mahkemesi*". Aksoy, 1959, s. VIII; Şahiner, 2008, s. 29.

<sup>12</sup> Bu hususu bir beyitte şöyle ifade eder: "Kendi lisanımızla gerektir beyân-ı hâl / Olmaz libâs-ı âriye sermâye-i cemâl." bk. Aksoy, 1959, s. XI.

<sup>13</sup> "Dür döker hâmem-i dehânından olursa neşesi / Lîk su-i tali'inden gamlıdır çıkmaz sesi. Dürrîyâ dürr ü Güher kadrin bilenler / Nev heesler ziyet-i destar eder hâr ü hasî." bk. Dürrî, 1899, s. 78.

<sup>14</sup> Bu kitapların bir kısmı için bk. Hüseyin Fehmi, *Zübdetü'l-ferâiz*, İstanbul 1290; Abdülhay el-Hasenî, *Nüzhütü'l-havâtır*, (Beyrut: Dâru İbn Hazm, 1999), VII/998; Hayreddin Zirikli, *el-İlâm*, (Beyrut: Dâru'l-İlm li'l-Melâyin, 2002), III/271;

Dürrî'nin hayatı ve eserlerinin konu alındığı az sayıdaki çalışmada onun dağınık haldeki şiirleri derlenmeye çalışılmıştır. Bu eserlerde, ferâiz ilmi açısından tahlili yapılmaya da *Zübdetü'l-ferâiz*'den de seçilen bazı beyitler, edebi yönden incelenmiştir (bk. Aksoy, 1959, s. LXXV-LXXX, 170-175; Şahiner, 2008, s. 107-109).

### 3. *Zübdetü'l-ferâiz*'in özgün yapısı ve referansları

İslam miras hukukunun temel konularının çoğunlukla manzum bir biçimde ele alındığı *Zübdetü'l-ferâiz*'de zaman zaman nesir formatında açıklamalara da rastlanır. Manzumelerin bir kısmı, içeriğine uygun başlıklar taşıırken bir kısmı “manzûme, nazm, kıta, beyit, tafsîl, tenbîh” şeklinde genel olarak isimlendirilmiş, az bir kısmı için de herhangi bir başlık belirlenmemiştir. Zaman zaman miras meselelerinin çözümleri tablolar halinde örneklendirilmiştir.

Müellif, mukaddimenin sonunda eserin ismine de yansıyan “öz”lüğüne işaret beyanında bazı hususları dile getirmiş ve risâlenin üslûbu ile ilgili açıklamalarda bulunmuştur. Sözelimi miras meselelerinde genellikle karşılaşılan bir durum olması nedeniyle mûrisin birinci ve ikinci derece yakınlarıyla ilgili hükümlere ağırlık verileceği, çoğu zaman ömürleri vefa etmediği için üçüncü ve dördüncü derece akrabalara nadiren temas edileceği ifade edilmiştir. Ayrıca ashâbü'l-ferâiz ile ilgili muhtemel kırk halin bilinmesiyle kendiliğinden açığa kavuşacağı belirtilen “hacb” konusu özel bir başlık altında ele alınmamıştır. İlim talebesine zor geleceği düşüncesiyle “tashih” ve “münâsaha” gibi bazı konular da kitabın sonlarına kaydırılmıştır. Benzer gerekçeyle tartışmalı meselelerde sadece müftâ bih olan görüş zikredilmiştir (Dürrî, 1899, s. 6-11). Bununla birlikte az da olsa mezhep imamlarının görüş farklılıklarına mensur metin içinde yer verildiği olmuş, zaman zaman bu farklılıklar nazma da yansımıştır (Dürrî, 1899, s. 27,33).

Müellif, nazımda değindiği bazı önemli hususları klasik fıkıh kitaplarındaki kaynaklardan çoğu zaman orijinal metni alıntılararak parantez içinde belirtmiştir. Bazı tarifleri ise nazmın akışını bozmamak için düz yazıyla ifade etmiştir (Dürrî, 1899, s. 22-24, 34).

Eserde konuların işleniş tarzı ve anlatım üslubunun anlaşılır ve sade olmasına özen gösterilmiştir. Bu çerçevede kullanım yaygınlığı dikkate alınarak, Arap dili kuralları uyarınca kelimenin sonunda yer alması gereken dişillik (müenneslik) eklerinin, telaffuz kolaylığı sağlama amacıyla (tahfif-i lisân) terk edildiği ifade edilmiştir. Sözelimi “*bintü'l-ibn sâkit olur, ünâs mahrum kalır*” ifadesinde “sâkit” ve “mahrum” kelimeleri, müenneslik uyumu gözetilecek olursa “sâkîte” ve “mahrûme” şeklinde gelmesi gerekirken müzekker olarak kullanılmıştır (Dürrî, 1899, s. 10).

Müellif, kitabın sonunda yer verdiği bir şiirle bu eseri yazma gayesini şöyle açıklamıştır:

#### **Beyân-ı bâisi cem'-i risâle**

Cihanda hayr-i cârî çöktür amma

Biri neşr-i ulûma uymaz asla

Ki anın nefi aksamaz tükenmez

Yıkıldı ya kesildi suyu denmez

Bağdath İsmail Paşa, *Hediyyetü'l-ârifin*, (İstanbul, 1951), I/494; Ömer Rıza Kehhâle, *Mu'cemü'l-mü'ellifin*, (Beyrut: Dâru İhyâ't-Türâsî'l-Arabî), V/69; Omerdiç, (2009), XXXVII, s. 34.

Fotoğraf ile ibkâ etme resmin  
Anılsın hayr ile dünyada ismin

Büyük âsara yoksa iktidarın  
Hemen halince kalsın yadigarın

Bu teşvikat ile nefsi uyardım  
Umuma menfaatli ilim arardım

Ferâiz ilmüne bağlandı hülya  
Ki vardır onda nef-i dîn ve dünya

Eder tâlipler anınla mübâhat  
Ona muhtaç olur ahyâ ve emvât

Fünûn-u ilim olunmuş cümle teshîl  
Bu fende görmedim teshîli tekâmîl

Yazıp nazm ile ona bir risale  
Kabulün eyledim Hakka havale (Dürrî, 1899, s. 80, 81).

*Zübdetü'l-ferâiz*'de temel olarak Secâvendî'nin *Sirâciyye* metni ve Seyyid Şerif el-Cürcânî'nin (ö. 816/1413) bu metne yazdığı şerh esas alınmıştır. Bununla birlikte müellif, referans olarak kabul ettiği birçok Hanefî fürû eserine parantez içinde adını zikrederek atıfta bulunmuştur. Okuyucuyu fıkıh prensipleri hakkında bilgilendirmeyi de arzuladığını belirten yazar, bu iş için özellikle üslubunu beğendiği *Mecelle*'yi tercih etmiştir.<sup>15</sup> Ona göre en isabetli ictihadların ve çağa en uygun fetvaların her defasında fıkıh kitaplarından tespit edilmesi hayli zahmetli bir iş iken *Mecelle* heyeti, ulemâyı bu zahmetten kurtararak büyük bir başarıya imza atmıştır (Dürrî, 1899, s. 9).<sup>16</sup>

#### 4. *Zübdetü'l-ferâiz*'in metni ve muhtevası

İki kısımlı bir mukaddime ve sekiz bölümden oluşan eserin baş tarafında 42 beyitlik manzum bir önsöz (Dibâce-i Manzume) bulunur. Osmanlı Türkçesi ile kaleme alınan ve 84 sayfadan oluşan eserin bölümlerde miras hukukunun teknik boyutu yanı sıra çeşitli konulara ilişkin olmak üzere “İstirhâm-ı Meyyit”, “Vesâyâ-yı Nasihâtâmiz”, “Vesâyâ-yı Manzume”, “Mübâhât-ı Şâirâne”, “Beyân-ı Bâis-i Cem-i Risâle”, “Nasihât-ı İbretnü mâ” ve “Evsâf-ı Dünya” başlıklı şiirler de yer alır.

<sup>15</sup> Mecelleyle ilişkin değerlendirmesi şu mısralarda yer alır: “Ne hoştur taze üslub-u Mecelle / Münasib gördüm anı bu mahalle / Açık hat iledir asıl ve makâsîd / Biraz ince, fîrûât ve fevâid.” bk. Dürrî, 1899, s.10.

<sup>16</sup> Müellifin yararlandığı diğer fıkıh eserleri şunlardır: Abdurreşîd el-Buhârî (ö. 542/1147), *Hulâsâtü'l-fetâvâ*; Mevsîlî (ö. 683/1284), *el-Muhtâr li'l-fetvâ*; Neseî (ö. 710/1310), *Kenzü'd-dekâik*; Bezzâzî (ö. 827/1424), *el-Fetâvâ'l-Bezzâziyye*; Halebî (ö. 956/1549), *Mülteka'l-ebhur*; Birgîvî Mehmed Efendi (ö. 981/1573), *Tarikât-ı Muhammediyye*; el-Fetâvâ'l-Hindiyye; Şeyhîzâde (Dâmâd) (ö. 1078/1667), *Mecmau'l-enhur*; Alâüddîn el-Haskefî (ö. 1088/1677), *ed-Dürrü'l-muhtâr*; Çatalcalı Ali Efendi (ö. 1103/1692), *Fetâvâ-ı Ali Efendi*; İbn Âbidîn (ö. 1252/1836), *Reddü'l-muhtâr*; *Mecelle*; Salih Efendi, *Kesfî'l-ferâiz*.

Müellif eserine berâat-i istihlâl sanatını icra ettiği nesir ve nazımlarla başlar:

“Hesapsız hamd ve sena, usulden ve fûrûdan münezzeh olan, hayru’l-vârisine sezâdır ki [âyık], hayat-ı bî zevâl, mülk-i bî intikaldır. Nihayetsiz salât ve selâm huzur-u seyyidi’l-mürselîne arz olunur ki, mahrec-i sihâm-ı kemâldır. Ve şerîât-ı âdilesine muvâfakattan başka tarîk-i istikâmet bulmak muhaldir. Âl ve ashabı dahi bu hediye-den hissemend olalar ki ilan-ı şeriatte bezl-i cân ile sihâm-ı saadeti ihrâz edip bâki ümmetleri asabe kıldılar.”

“Mâlikü’l-mülki ğaniyyü muğnî

Veled ve sahibeden müstağni

Halik-i arz ve semâvât-ı ‘ulâ

Ve lehü’l-uhretü ve’l-û’lâ

Müminîne eb ve ümnden erham,

Dahî nefsi veledinden evla

Halef-i ekrem âbâ-i kirâm

Selef-i eşref cedd-i a’lâ.” (Dürrî, 1899, s. 2)

Nesirde yer alan “usul, fûrû, vâris, mülk, intikal, mahrec, sihâm, âdile, muvâfakât, hissemend ve asabe” kelimeleri ile, nazımda geçen “mâlik, mülk, ğaniy, eb (âbâ), üm, veled, cedd” kelimeleri miras hukuku ile ilgili terimlerdir.

Önsözün hemen öncesinde peygamber vârisi olduğu vurgulanan mezhep imamları ve âlimlerin çabaları takdir edilir ve onları öven bir kıtaya yer verilir:

Rahnumâ [rehber] olmak için kullarına

Kıldı Hak onları a’lâm-ı hüdü

Çalışıp mesele tashihinde

Ettiler din yoluna cânı feda

Yaratıcıya övgüler dizilen, Hz. Peygamber ile ashabına selamlar iletilen ve II. Abdülhamid’e dualar edilen manzum önsözde, ölüm gerçeği dile getirilir ve insanların dünya malına teveccühü kınanır. Ardından “*Risâle-i muhtasardır evvelinde / Yakışmaz bunca tatvîl-i makâlât*” denilerek sözün uzatılmaması gerektiği dile getirilir ve mukaddimeye geçilir (Dürrî, 1899, s. 4-6).

Müellif, ferâiz ilminin zorluğuna “*Hayli müşkildir o bahsi tahkîk, nes’elullahe Teâlâ et-tevfîk*” diyerek dikkat çeker (Dürrî, 1899, s. 7). Ardından mukaddimenin ilk kısmında, ferâiz ilminin faziletine ilişkin bazı değerlendirmelere yer verir. Dürrî, hükümleri Sünnet ile detaylandırılmış olan namaz ve zekât gibi ibadetlerle mukayese edildiğinde, miras hukukuna ilişkin ahkâmın Kur’ân’da tafsilatlı bir şekilde açıklanmasını bir ayrıcalık olarak takdim eder. Ona göre ferâiz ilminin, kuralları az fakat ferî meseleleri çoktur, öğrenilip öğretilmesi en faziletli ibadettir.<sup>17</sup> Müellif faziletini vurgulama maksadıyla ferâiz ilmini, insanlar arasında ilk kaybolacak ilim olarak niteleyen ve ilmin yarısına denk tutan, bu nedenle hem

<sup>17</sup> “Usûl-i kavâidi az, fûrû-i mesâili çoktur, nefi kesîr zabtı yesîrdir.” Dürrî, 1899, s. 7.

öğrenilmesi hem de insanlara öğretilmesini tavsiye eden rivayetlere atıfta bulunur (Dürri, 1899, s. 6-7):<sup>18</sup>

Mükemmil etmek için oldu vâcibât u sünen,  
Merâtib-i amelin erfa'i ferâizdir.

İlm amel ile tev'em [eş], bu veçhile bil ki  
Ulûm-i nâfianın enfa'i ferâizdir.<sup>19</sup>

Maksat, rızâ-yı hak ise tahsil-i ilim eyle  
Fıkıh ve ferâize çalış ey tâlib-i hüdâ.

İslah için ümûr-ı maaş ve meâdnı  
Kâfi olur Mecelle, Sirâciyye, Mültekâ.

Müellif, İslâmî ilimler arasında tefsir ve hadisin ayrı bir yeri olduğunu kabul etmekle birlikte dinî hükümleri âyet ve hadislerden istinbat etmenin müctehidlerin vazifesi olduğunu belirtmiştir.<sup>20</sup> Ona göre özel bir uzmanlık gerektirdiği için bu iki ilmin öğrenilmesinin hükmü farz-ı kifâye olarak belirlenmiştir. Müctehid mertebesine erişemeyen diğer âlimler ise terğîb ve terhîb amacıyla istidlâlde bulunabilirler. Hasib Dürri bu sözlerini “*mukallidin delili nas değıldir, müctehidin kavlidir*”<sup>21</sup> kaidesiyle temellendirmeye çalışmıştır. Ayrıca tefsir, hadis, kelâm, tasavvuf ve ferâiz ilimlerinin hak ve sorumlulukların bilinmesi şeklinde tarif edilen fıkıh ilminin kapsamına dahil edilebileceğini öne sürmüştür (Dürri, 1899, s. 8-9).

Mukaddimenin ikinci kısmı, eserin özgünlüğü ve üslûbuna ilişkin yukarıda değinilen bazı açıklamaları ihtiva eder. Fıkıh ve ferâiz öğrenimini, din bilginlerinin meclisinde bulunarak onlardan istifade etmeye benzeten Dürri, ilim tahsilini özendiren çeşitli tavsiye ve dualarla eserine son verir.<sup>22</sup>

*Zübdetü'l-ferâiz*'in bölümleri şunlardır:

#### 4.1. Birinci bölüm: Tereke üzerine taalluk eden haklar, irsin sebepleri, irsin mânileri ve bazı özel durumlar

Bu bölüm, terekenin paylaşılmasına ilişkin meseleleri ihtiva eden iki kısımdan oluşur.

İlk olarak, mirasçılar arasında taksime başlanmadan önce tereke üzerine taalluk eden haklar konu edilir. Bunlar, meyyitin hakkı, borçlunun hakkı ve kendisine vasiyet edilen mûsâ lehin hakkı olarak sıralanır ve aşağıdaki gibi detaylandırılır (Dürri, 1899, s. 11).

<sup>18</sup> Ona göre, nasıl ki ameller arasında mükafatının Allah tarafından takdir edileceği vadedilen oruç ibadeti faziletli ise, ilimler arasında da ferâiz, hükümleri bizzat Allah tarafından açıklandığı için bir derece daha faziletlidir.

<sup>19</sup> Burada cinas söz sanatına başvurulmuş birinci ferâiz kelimesi, teklifi hüküm hiyerarşisindeki farzlar; ikinci ferâiz kelimesi de miras hukuku anlamında kullanılmıştır. Dürri, 1899, s. 7.

<sup>20</sup> “Müctehid rütbesidir nas ile hüküm isbâtı / Edemez kimsen ilmi usul ile vusul / Yetişir fıkıh ve ferâiz amel ise kastın / Bilinir bu iki maksuda vusul ile usul.” bk. Dürri, 1899, s. 8.

<sup>21</sup> bk. (Teftâzânî, t.y., I, s. 36) (دليل المقصد قول المجتهد، لا النص.)

<sup>22</sup> “Fıkıh ve ferâiz öğrenmek, eimme-i din meclisinde müstefid olmaktır. Her bir ilimle iştiğal, manada sahibinin şeref-i sohbetiyle müşerref olmak sayılır.” bk. Dürri, 1899, s. 79-82.

Ölünün hakkı bağlamında, cenazenin tekfin ve teçhiz işlemine ilişkin bazı hükümlere işaret edilir. Mesela cenaze yıkama işleminin, hayatta olan bir kimsenin gusül abdesti alışına benzemesi gerektiği ifade edilir ve yıkama esnasında israfa yol açacak bazı adetlerden sakınılması gerektiği hatırlatılır. Bu bağlamda meyyite aldırılacak abdest için 260 dirhem suyun; gusül içinse 1040 dirhem suyun yeterli olacağı belirtilir. Yine bu kısımda, zaruret olmadığı sürece iki kişinin bir kabre defnedilmeyeceği, Peygamber ve velilere ait olmayan kabirlerde aşırı tezyinat yapılamayacağı ifade edilir. Ayrıca mezar taşı üzerine tarih yazılması ve gassâln ücret almasına ilişkin bazı fetvalara nesir formunda yer verilir (Dürrî, 1899, s. 12-15).

Ardından cenazenin yıkanması esnasında uyulması gereken edep ve erkâmı, ölünün lisaniyle anlatan “İstirhâm-ı Meyyit” isimli aşağıdaki manzume araya girer:

**İstirhâm-ı meyyit [ölünün ricası]**

Gassâl efendi merhamet et za'fı hâlîme  
İncitme çok yumak ile cism-i nizârımı [zayıf bedenimi]

Bir haldeyim ki mahrec-i savtim kapanmasa  
Gökte melâike iştirirlerdi zârımı [niyâzımı]

Sabbağ-ı mevt amı boyadı za'feran ile  
Sen gasl ile beyaz edemezsin i'zarımı [yanağımı]

Ekletmeye vücudumu açmış dehânımı [ağzını]  
Hışmeyler [incitir] intizarda koyma mezarımı

Setreyledi uyûbumu dünyada zü'l-celâl  
Lutfeyle sen de gasl için açma izârımı (Dürrî, 1899, s. 12)

Vârisler arasında paylaşılmadan önce terekeden ayrılması gereken kalemlerden ikincisi olan ölünün borçları, dini ve dünyevi şeklinde bir ayrıma tabi tutularak iki kısımda mütalaa edilir. Dürrî'ye göre, hayatta iken yerine getirilmeyen ve herhangi bir vasiyete konu edilmeyen mâli ibadetler ile oruç ve namazların fidyesini ödemek, veresenin inisiyatifindedir. Yine bu bölümde iskât ve devir işlemlerine ilişkin bazı hükümlere yer verilir. Bu bağlamda hibe-i kâzibe ile alınan malın nisaba malik imamlara verilmesi bidat [bid'at-ı nâbecâ] olarak değerlendirilir (Dürrî, 1899, s. 16).

Borçlar ifa edildikten sonra terekeden harcanması gereken diğer bir pay ise, meşru yolla yapılmış vasiyet olarak üçüncü sırada ele alınır. Burada kişinin iskat işlemleri için servetinden bir miktar vasiyette bulunmasının hükmü aşağıdaki beyitlerde görüleceği üzere vacip olarak tayin edilir:

Sahib-i servete halince vasiyet vâcib  
Tâ ki andan verile fidyeye ile kefârat

Dahî ifa oluna var ise taksiratı  
Fitre, udhiye, nüzûr-i bedel, hac ve zekât



Kendine merhameti olmayan erbâb-ı tama' [açgözlüler]  
Verese merhamet eyler mi sınırlar heyhât

Vâcib vasiyet dışındaki diğere vasiyetlerin cevazı için ise dört şart ileri sürülür. Bunlar, vârislerin tamamının zengin olması veya vasiyetten arta kalan mal ile zenginleşecek olması, vârisler arasında küçük çocuk bulunmaması, vasiyetin terekenin üçte birini aşmaması ve mûsa lehin vereseden biri olmamasıdır. Ayrıca kefen ve mezar harcamalarında israfa düşmeyi gerektirecek yahut babasının kabrine defnedilme arzusu gibi bâtil vasiyetlere itibar edilemez. Ücreti mukabilinde hatim programı tertip etmek, belirli vakitlerde ölü için yemek vermek gibi adetler, bid'at-ı mekruh olarak nitelenir ve bu yönde yapılan vasiyetlerin de geçersiz olacağı ifade edilir (Dürrî, 1899, s. 17-18).

Birinci bölümün ikinci kısmında ise, tereke paylaşılmadan bilinmesi gereken bazı durum ve olasılıklara temas edilir. Bunlar, irsin sebepleri, irsin mânileri, birbirine varıs olan birden fazla kişinin ölüm tarihlerinin bilinmemesi, haml, mefkûd ve tehâruc gibi meselelerdir.

### İrsin sebepleri

Tevârüse sebep üç nesnedir ale'l-ıtlâk  
Karâbet-i nesebiyye, nikah ile i'tak

Akraba-yı nesebiyye ne kadar dûr [uzak] olsa  
Yeri geldikçe hemen birbirine vâris olur

Vat u halvet ile bekâm olmasalar da zevceyn  
Yalnız akd ile yekdiğere vâris olur

Birisi iddet-i ric'ide vefat eyler ise  
Âharı anın yine sîm ü zerine [altın ve gümüş] vâris olur

Dahî bâin kişinin illet-i mevtinde ise  
İddet içinde o hatun erine vâris olur

Köle ya câriye âzad eden erbâb-ı kerem  
Asabe yoksa mu'taklarına vâris olur

Olsa erbâb-ı kerem rahmeti hakka vâsıl  
Asabâtı dahi anın yerine vâris olur

### İrsin mânileri

Vâris-i bedbahtı eyler ye's ile zâr ve hazîn  
Katl-i nâ hak ile rîk ve ihtilâf-i dâr ve dîn

### Tafsîl

Kâtilin katline cezm eylemeyen maktulün

Âkil bâliğ olan kâtile düşmez malı

Zahm-i mühlik [öldürücü yara] ile fevt olmadan evvel maktul  
İrs-i katilden alır hisse düşen emvâli<sup>23</sup>

Akrabasına köle, cariye vâris olamaz  
Mûris olmakta hele bellidir anın hâli<sup>24</sup>

Müslim ve kâfir arasında tevârüs yürümez  
Gelseler sormak için dinleme kıl-u kâli

Dahi zimmî ile harbî mütevâris olamaz  
Olsa da birbirinin ammîsi yahut hâli

Dar-i islamda mukim olmasına harbînin  
Şâh-ı islamdan olmuşa da izn-i âlî

Müslimînin ne kadar muhtelif olsa dârı  
Yine yekdiğerin irsine olur ikbâli

Millet-i vâhidedir hep milel-i küfriyye  
Resm ü âyinlerinin olsa da istiklali

Ölüm Tarihinin Bilinmemesi  
Cümlesi birden ölen mevtanın  
Biri vâris olamaz diğeri  
Verilir her birinin emvâli  
Dâr-i dünyadaki vârislerine

### Hamî

İbn ile sakt olanlardan ise varisler  
Ya hemen vazına bir aydan ekal varsa eğer

Vaz-i hamli gözetip kısmeti eyle te'hir  
Verilen malı geri almak olur emr-i asîr

Hâmile, zevce-i meyyit ise hamline anın  
İhtiyaten verilir hissesi bir oğlanın

<sup>23</sup> Dürri, 1899, s. 21. Ayrıca bk. Haskefî, 2002, s. 762. (ولو مات القاتل قبل المقتول ورثته المقتول اجماعاً)

<sup>24</sup> Burada köle ve onun kazandığı malın efendisine ait olduğunu belirten kaideye atıf yapılmıştır. (العبد وما يملكه كان لمولاه) Dürri, 1899, s. 21.

Zevce-i ebde olan hamli tutarsan ünsâ  
Ki bu surette odur ekser olan sehme sezâ

Olsa bir meselede zevc ile ümm-i hublâ [hamile]  
Zevc ile hamle birer nısfı edersin a'ta

Sülüsü ümme verilir mesele-i avliye olur  
Arayan meselenin aslını av[] ile bulur

İtibar eyler isen hamli bu surette zeker  
Var ise ihve-i li-üm anı mahrum eyler

Misli nâdir bulunan meseledir bu suret  
Varise mucib-i hırman ola tebdil-i sıfat<sup>25</sup>

### **Mefkûd**

Ğaib olmakla ricalin birisi  
Bellisiz olsa ölüsü dirisi

Verese malını taksîm edemez  
Zevcesi başka kişiye gidemez

Alamaz murisinin malından  
Sağ olan var ise emsalinden

Ne zaman mevti olursa mahkûm  
Evvel-i iddet olurmuş malum

O zamanda bulunan varisler  
Henüz olmuş gibi malını böler (Dürrî, 1899, s. 23)

### **Tehârûc**

Kismete hazır olunca verese  
Birisi sulh ile çıkmak dilese

Gösterirse verese rûy-i rızâ  
Matlebi her ne ise kıl i'ta

<sup>25</sup> (فان قدر ذكرا لم يبق له شيء فيقدر انثى وتعمل لتسعة احتياطاً) Dürrî, 1899, s. 22-23. Ayrıca bk. Haskefi, 2002, s. 770.

Sehmini meseleden kıl teyzîl  
Sehvedip mahreci etme tebdil

Aslı sabıkı yine mahrec belle  
Zevc, üm, ammda sihâm doğru gele

Eyle bu surete dikkatle nazar  
Ammı şâd etme verip ümme keder

Sanma te'kidimi itnâb-ı sühan [sözü uzatma]  
Sehveden oldu musanniflerden

Sahib-i Mecma' ve Kenz ve Muhtâr  
Verdiler mahreci tebdile karar.<sup>26</sup>

#### 4.2. İkinci bölüm: Miras meselesi çözülürken izlenecek kurallar ve vârislerin genel özellikleri

İkinci bölümde önemli olduğu vurgulanan iki konu ele alınır. Öncelikle miras meselesi çözülürken izlenecek kurallar ve karşılaşılabilecek farklı ihtimallere temas edilir. Bu araya bir miras meselesinin nasıl çözüleceğine ilişkin nesir biçiminde bir açıklama girer ve mesele-i âdile, mesele-i avliye, mesele-i reddiye gibi temel kavramlar açıklanır. Buna göre, vârislerin kimler olduğu tespit edildikten sonra, farz sahiplerinin payları (1/2, 1/4 gibi) tespit edilerek üzerlerine yazılır. Daha sonra bu paylara bakılarak (payların paydaları eşitlenerek) meselenin aslı bulunur.

*Zübdetü'l-ferâiz*'de, miras meselesini zihinden çözmek mümkün olsa da hem çözümü kolaylaştırdığı hem de yanılma payını azalttığı için kalem kullanılması tavsiye olunur. Dürrî efendi, miras meselesi çözülürken gösterilmesi gereken özen yükümlülüğünü ve takip edilecek yöntemi şöyle nazma döker:

##### Tenbîhât-ı lâzime

Dikkat et mesele-i mirasa  
Anı benzetme diğer ebhâsa

Muhtasar mesele sen hal ve beyân  
Sayılır cevher-i akla mizan

Acele etme sakın iftâda  
Sehv ile olmayasın üftâde [biçare]

<sup>26</sup>

Bir pay sahibinin, vârislerin rızası olması koşuluyla terekeden alacağı bir mal karşılığında hissesinden vazgeçmesi halinde (tehârüc), hakkından vazgeçen vârisin tereke içindeki hissesi hesaplanır, daha sonra bu hisse diğer vârislere hisseleri oranından dağıtılır. Tehârüc yolu ile vârisin yok farz edilerek kalan vârisler üzerinden paylaşımın yapılması haksız sonuçlar doğurabilir. Ferâiz kitaplarında bu konuya genellikle, koca, anne ve amcanın vâris olduğu mesele örnek verilmiştir. Dürrî de, aynı örneği manzum hale getirdiği beyit üzerinde vârislerin paylarına işaret ederek kullanmıştır. Ayrıca Haskefî'den yaptığı alıntı ile bazı klasik İslam hukuku eserlerinde sözü edilen hataya düşülerek meselenin yanlış hesaplandığına dikkat çekmiştir. Bk. Dürrî, 1899, s. 23-24. Ayrıca bk. Haskefî, 2002, s. 772.

Evvel âsân görülen bir suret  
Sonra efkâra verir çok zahmet

Akl ile etme serian takrir  
Evvelâ kıl kalem ile tasvîr

Edip ashab-ı fûrûzu takdim  
Mahreci anlara eyle taksîm

Bunların sehm-i muayyenleri var  
Arayan mahreci sehm ile arar

Fazla kalırsa eğer mahredden  
Asabe var ise ver anlara sen

Asabe yoksa bırak zevcânı  
Ver diğeri sahib-i farza anı

Yok ise sâhib-i farz ve asabât  
Alamaz fazlayı zevc ve zevcât

Verilir fazla zevi'l-erhâma  
Sıla takdim olunur ikrâma (Dürrî, 1899, s. 24-25)

Nazmın devamında yer verilen nesirde asabe sınıflarının öncelik hakkı ile, asabe ve zevi'l-erhâmdan bir kimse bulunmaması halindeki ihtimaller söz konusu edilir. Bu durumda kendisine mal kalabilecek olan mevla'l-muvâlât'ın tanımını yapılarak onunla ilgili ihtimaller kısaca anlatılır. Malın yine artması halinde, sırasıyla terekenin üçte birinden fazlasının vasiyet edilen (vârisler dışındaki) kimseler ve Müslümanlar için harcanmak üzere mal sandığına teslim edilmesi gerektiği belirtilir.

İkinci bölümün son kısmında ise asabe ve zevi'l-erhâmın sınıflarına işaret edecek tarzda vârislerin genel olarak vasıflarına değinilir. Sözelimi oğul ve oğlun oğlu, asabenin birinci sınıfını; çocuk bulunmaması durumunda baba ise asabenin ikinci sınıfını oluşturur. Oğul ve oğlun oğluyla birlikte mirasçı olan baba ile kız ve oğlun kızı, ashâbü'l-ferâizdendir. Kız ve oğlun kızı ile birlikte mirasçı bulunması halinde ise baba hem farz sahibi hem de asabe olur.

### 4.3. Üçüncü bölüm: Ashâbü'l-ferâiz

Birçok miras meselesi farz sahiplerinin muhtemel kırk halinin bilinmesiyle çözülebileceği için bu ihtimallerin konu edildiği üçüncü bölümün tümüyle ezberlenmesi tavsiye edilir:

Altı sehm etti beyan  
Kur'ân'da Kassâm-i ezel

Nısf, rubu', sümün, sülüsân,  
Sülüs ve sūdüs eyle amel

Ehun li-üm, ehavâtü, ebevân  
Bintü'l-ibn ile benâtü, zevcân  
Cedde-i sâbite ile ebü'l eb  
Bunlar ashab-ı ferâizdir hep

Altı sehmin on iki sahibi var  
İşte ashâb-ı ferâiz bu zevât  
Hıfzedip cümlesinin kırk hâlin  
Farazî olduğun eyle isbât

Bu tavsiyenin ardından ashâb-ı ferâizin kimler olduğundan kısaca bahsedilir (Dürrî, 1899, s. 28-29):

Bintü sulbiyye, benâtü'l-ebnâ  
Eb ve üm, cedd-i sahîh, ceddât

Öz bacı, üht li'l-eb, üht li'l-üm  
Eh li'l-üm dahî zevc ve zevcât

Meyyitin cüzünü takdim ettim  
Cümle vâriste budur tertîbât

Bunlar ashâb-ı ferâiz amma  
Üht ile binte denir ki "asabât"

Asabe ehleri iken güya  
Etiler cây-ı teeddübde sebât.

Meyyite nisbeti olmakla yakîn  
Ehavât eyledi takdîm-i benât

Bu manzum girizgâhtan sonra, kırk hal önce nesir halinde üç sayfada özetlenir. Farz sahiplerinin değişik ihtimallerdeki paylarına ilişkin hesaplamalar şekiller üzerinde gösterilir. Bu bölümde sırasıyla kız ve oğlun kızları, kız kardeşler, baba ve dede, anne, nine, anne bir kardeşler ile karı-kocanın muhtemel halleri şöyle nazma dökülür (Dürrî, 1899, s. 39-42):

#### **Ahvâl-i hâteyni'l-binteyn ve'l-uhteyn cem'an**

Bint, hem bintü'l-ibn, üht li-eb, üht lehüma  
Nısf alır birleri, ekserleri sülüsâne sezâ

Her biri kendi ehiyle asabe farz olunur

Diğer ahvalde bunlar iki kısma bölünür

Râbian bintü'l-ibn ile ümidi keser  
Dahî sülbiye ile sūdüse kanaat eyler

İki sulbiye ile yoksa ah ve ibnü'l-am  
O zaman âh diyerek ceddine eyler matem

Üht li-eb, üht lehümâ ile iner bir sūdüse  
İki öz bacı ile sâkıt olur ah yok ise

Var ise öz bacılar ile li-eb kardeşi  
Yine bakıyede olur kardeşinin yoldaşı

Bint ya bintü'l-ibnden ne olursa bâkî  
Bunların herh biri bâkinin olur müştâkî

#### **Ahvâli beni'l-a'yân ve'l-allât**

Eb, ebü'l-eb ve ibn, ibnü'l-ibn ile  
Sâkıt olur cümle kardâş bacılar

Ced ile sükûtları İmam-ı Âzam kavlidir  
Bazı müteahhirîn sulhu ihtiyâr etmiştir

Hem li-eb kardeş bacı mirasda  
Öz birader varsa sıfru'l-yed gider

Bint ve bintü'l-ibn ile bâkî alan  
Öz bacı da bunları iskât eder.

#### **Ahvâlü'l-eb ve'l-ced**

İbn ve ibnü'l-ibn olursa eb hemân  
Farzı mutlak sūdüs alır bî-imtinân [minnetsiz]

Var ise bâkî bint ve bintü'l-ibn ile  
Ahz eder anı da sūdüs ile bile

Yok ise bunlar yokup farziyeti  
Gösterir mahza usûbet sûreti

Ceddi sâbit eb gibidir dâima  
Lîk [fakat] eb sağ ise ced eyler ebâ

#### **Ahvâlü'l-üm**

Bir veled yahud iki kardeş bâcı  
Sülüs-i külden ümmü sūdüse indirir

Zevce ve zevce üm ve eb cem olsalar  
Ümme bunlar sülüs-i mâ yebkâ verir

#### **Ahvâl-i cedde**

Sūdüs alır cedde-i kurbi müteaddid ise de  
Düşürür ümm-i ebin ğayrını hirmâne dede

Yalnız üm ile sâkıt olur ümmiye olan  
Eb ve üm ile düşer eb tarafından cedde

#### **Ahvâlü veledi'l-üm**

Veledü'l-üm ki li-ümmin bacı kardeşlerdir  
Sehm-i mirasda ünsaları güya erdir

Meyyite üm ile nisbet olunurlar ama  
Sakıt olmazlar anın ile beraber asla

Sūdüs alır her biri sülüse şürekâdır ekser  
Veledü'l-ibn ve veled hem eb ve ced ile düşer

#### **Ahvâlü'z-zevceyn**

Bî veled yekdîğere vâris olursa zevceyn  
Zevce nısfı verilir zevceye bir rub'u düşer

Veled yâ veledü'l-ibn ile bunlar nâçâr

Birisi rub'a, biri sümüne tenzil eyler (Dürrî, 1899, s. 32-36).

#### **4.4. Dördüncü bölüm: Mahreclerin belirlenmesi, avliye ve reddiye**

Bu bölüm, pay sahiplerinin özel hükümleriyle ilgili üç fasıldan oluşur. Birinci fasılda, mahreclerin belirlenmesi, ikinci fasılda avliye, son fasılda ise reddiye meseleleri işlenir (Dürrî, 1899, s. 36-39).

Veresenin paylarının taksim edileceği sayı, “meselenin aslı, meselenin mahreci” olarak tanımlandıktan sonra çeşitli vârislerin bulunması durumunda olası mahrecler nazma konu edilir. Nazımdan sonra, zaman zaman hesabı uzatsa da karışıklığı önlemek adına, her durumda altı hisseyi bölebilen en küçük



ortak kat olan 24 rakamının, bütün meselelerde mahrec olarak benimsenmesinin, özellikle mübtedîler için kullanılabilir bir yöntem olduğuna işaret edilir.

İki nev' üzeredir sehm-i muayyen  
Olur onlarla hehr mahrec mübeyyen

Biridir nısf, rub'u, sümün her ân  
İkinci nev' sūdüs, sülüs, sülüsân

Bulunsa her birisinden fūrâdâ  
Ona benzer adedler eyle peydâ

Selâse sülüse hem sülüsâna benzer  
Sūdüsle sittenin aslı beraber

Meğer nısf müşâbih olmaz isnân  
Anla gelmesin bu asla noxsân

İki ya üç bulunsa her birinden  
Ekalden itibar et mahreci sen

Bulunsa nısf ile ker nev-i sâni  
Tutarsın altıdan her birde anı

İkinci nev'a rub'u olursa mahlût  
O mahrec on ikiden belle mazbut

Eğer sâniye sümün olursa makrûn  
Fezâke'l-mahrec erbea ve aşerden

Sihâmın mahreci oldukça âdil  
Olur bu yedi asıl üzere mesâil

Eğer avliye reddiye olursa  
Ya tashîh üzere bir meblağ bulursa

Sihâmın mahrecin farz et mehâric  
Tarik-i müstakimden olma hâric

Bu meblağdır mahalli darb ve taksîm  
Sihâm-i irsi ândan eyle teslim

İkinci ve üçüncü fasıllarda avliye ve reddiyenin tanımı mensur biçimde yapılır ve ardından muhtemel avliye ve reddiye suretlerini konu alan beyitlere yer verilir (Dürrî, 1899, s. 38, 39).

### **Avliye**

Aded-i sihâm yetişmez ise mahrec artar

Altıdan mesele-i mutlak ulaşır ona kadar

On iki tek olarak on yedide kıldı karar

Asl sâbi'de füzûn [fazla] olmağa bir suret var

Minberiyeye denilen meselede arttı hemân

Suret-i meseledir zevce ve bintân, ebevân

Altı on olduğu suretle Şurayh etti kazâ

Üm, uhteyn li-üm, zevç ile uhteyn lehüma

Reddiye meselelerinin çözümüne ilişkin nispeten kolay olduğu düşünülen bir yöntem, nazımla ifade edildikten sonra şöhret bulmuş diğer yöntem de düz yazı ile açıklanır. Bu arada red meselelerinin beş farklı surette gelebileceği yine nazımla ifade edilir:

### **Reddiye**

#### **Reddin eshel-i tarîki**

Mahrecin fazlasını redde olursan muhtaç

Eyle bir meseleden cümle sihami ihraç

Zevc ve zevce yok ise bunda iki kaide var

Kısm-i âtîde dahi onları eyle tekrar

Cins-i vâhid ise bir meselede vâris olan

Mahrec-i mesele anın adedidir her ân

İki, üç fırka ise sâhib-i red vârisler

Mesele ânların a'dad-ı sihâmüne iner

Zevc ve zevce var se sehmini ver bir meseleden

Belle bâkisini bir mesele budur ahsen

Asl-ı sâbıklar ile bunda dahî eyle amel

Müşkil etme işi bu veçhile kıl müşkili hal

Ba'dezâ münkesir olursa sihâm a'dade

Malı mahreclere taksim eyle ol âzâde

### **Mahsûrât-i hams**

Munhasırdır sekize sahib-i red  
Redd-i muhtar da bunu nakleder

Binü'l-ibn ile benât ve cedde  
Eh liümmin ehavât ve mâder

Başka mahsûrelerin cümlesini  
Dürr-i muhtârda musarrah söyler

Cümle reddiyede adâd-ı sihâm  
Beşi geçmez imiş ey nûr-i ebsar

Olamaz sahib-i reddin cinsi  
Zevc ve zevce ile ikiden ekser

Dahî üç cinse tecâvüz etmez  
Bu ikiden birisi yoksa eğer

Suret meselede sehme sezâ  
Beşten efzûn olamaz tâifeler

Geçemez dördü ferîk-i tashîh  
Et bu mahsûre-i hamsi ezber (Dürrî, 1899, s. 39-42)

### **4.5. Beşinci bölüm: Asabe**

Asabe sınıflarının mertebe ve hükümlerinin açıklandığı bu bölümde, asabeler düz yazı ile kısaca tanıtılır ve şema üzerinde örnek mesele çözümlerine yer verilir. Buna göre ölüye nispetinde arasında kadın bulunmayan erkekler, asabe-i mahz (asabe bi-nefsihî) olarak isimlendirilir ve ölü'nün cüzü, ölü'nün aslı, ölü'nün babasının ve dedesinin cüzü olmak üzere dört kategoride ele alınır:

Usûbetle alan mirası dört sınıfa mürettebdir  
Birinci ibn ve ibnü'l-ibn, ikinci eb ve ebü'l-ebdir

Üçüncü öz birader ah li-eb hem bunların oğlu  
Dahî amm ve ibn-i amm, dördüncü akreb sümme'l-akrebdır.

Asabe-i müşterike (asabe bi ğayrihî), kardeşleriyle asabe olan kız ve oğlun kızı, öz kız kardeş ve baba bir kız kardeşi; min vechin asabe-i müşterike (asabe mea ğayrihi) ise, kız ve oğlun kızı ile beraber asabe olan öz kız kardeşler ve baba bir kız kardeşleri ifade eder. Burada asabe-i müşterikenin hallerinin, ashâb-ı

ferâizin kırk hali arasında geçtiği hatırlatmasında bulunulur ve bununla birlikte ezberlemeyi kolaylaştırması için tekrar edildiği belirtilir (Dürrî, 1899, s. 43, 44).

Meselenin mahrecinin, ashab-ı ferâizin paylarının toplamı ile eşit olması durumunda asabenin mirastan pay alamayacağı, mecazen “asabeğe ağlamak düşer” ifadesiyle nazmedilir:

Usûbet ile vâris olmada asla suûbet yok  
Alır ashab-ı farz olmazsa malı defaten az çok

Ya ashab-ı ferâizden ne artarsa alır anı  
Ya davacı olur miskîne ancak çeşm-i giryâmı [ağlayan gözü] (Dürrî, 1899, s. 42, 43)

Daha sonra asabe sınıflarının ve zevi’l-erhâmın öncelik hakkına ilişkin bazı açıklamalara yer verilir, ardından bu açıklamalar nazma dökülür:

Asâbât ile zevi’l-erhâmın  
Meyyite akrebi takdim olunur

Mütesâvî ise, kurb-i derece  
Vech-i takdim iki kısma bölünür

Asabete nazar-ı kuvvet-i kurb  
Vârise vechi tekaddüm kılınır

Lîk [fakat] esnâf-ı zevi’l-erhâmın  
Veledü’l-vârisi evlâ görünür

Zevi’l-erhamdan olan ünsâyı  
Asabe kardeşi mahrum eyler

Lîk [fakat] zî-rahm ise kardeş anı  
Nâil hisse-i ma’lum eyler (Dürrî, 1899, s. 45, 46)

Daha sonra vukuu nadir olsa da vârislerin öncelik haklarını tamamlamak için, kölesini azad eden efendinin ölen kölesine vâris olmasını ifade eden asabe-i sebebiyye konusu ele alınır. Buna göre efendi, azat ettiği köle ve cariyyeye asabe-i nesebiyesi yok ise, farz sahibi bulunsun veya bulunmasın velâü’l-i’tak cihetiyle asabe olur. Kendisi hayatta bulunmuyorsa, erkek akrabaları yukarıdaki sıraya göre asabe olur.

Sebeb-i nimet mülk olmak ilen hürriyet  
Köle azad edene dendi veliyyü’l-nimet

Sayılır men-i tasarrufda erikkâ [köleler] mevâtâ  
Lutfedip onları azad eden eyler ihyâ

Bu cihet ile ona eb sayılıp vâris olur  
İrs ile ettiği ihsana mükâfat olunur

Bir efendi ve kadın eylese itk-ı rakabe  
Asabâtı yok ise ona olurlar asabe

Emr-i hak ile eğer kendileri eyleser vefat  
Onlara nâib olur var ise zükûr-ı asabât

Olsa meydan-ı verâset hâli  
Asabe birden alır mevâli

Sahib-i farz ile cem olsa eğer  
Ne kalırsa anı ihrâz eyler

Münferid ise alır hep malı  
Müteaddid ise dinle hâli

Meyyite akreb olandır evlâ  
Ba'dezâ kurbî olanlar ekvâ

Olsa bir mertebede kaç asabe  
Bakma onda sıfatı üm ve ebe

Ver hemen hazır olan evlâda  
Böyle ihsan olamaz dünyada

Cümle malını kim eyler i'ta  
Ölse de mîr u, vezir ve paşa

Ne ta'ablerle anı cemetti  
Bir nefeste sana verdi gitti

Sende rahmet ile yâd eyle onu  
Kâhı hayrat ile şad eyle onu

Gün olur sende verirsin ğayra  
Vermeden ğayra ver anı hayra

Bitti ashâb-ı fûrûz ve asabât

Eyle hıfzında hemen sa'y ve sebât (Dürrî, 1899, s. 47, 48)

#### 4.6. Altıncı bölüm: Terekenin taksimi

Bu bölümde terekenin paylaşılmasına yönelik genel kurallar özetlenir ve paylaşırma usûlü anlatılır. Bölümün sonunda ise borçlulara taksim nasıl yapılacağına temas edilir (Dürrî, 1899, s. 50, 51).

Ferâiz ilminin amacının terekenin vârisler arasında taksim edilmesi olduğunu hatırlatan Dürrî Efendi, paylaşım esnasında payların kesirsiz olması için zorlamamak gerektiğini belirtir:

Lokma olsun da biraz dür olsa da mâni değil  
Sım u zer [altın ve gümüş] olsun da meksur olsa da mâni değil

Müstakîm olmaz ise bir firkanın sehmi ona  
Mahrece darb et ya vefkı ya rüûsu dâima

Münkesir olursa birkaç firkanın sehmi eğer  
Râh-i [yol] tashîhi bırak tut onda üslûb-i diğér

Her neye bâliğ olursa eyle emvâli yekün  
Onu taksim eyle asl-ı mahrece ey zû-fünûn

Ba'de zâ her firkanın mâ fi'l-yedeyn vur hâsıla  
Her fırka hisse mirası olsun vâsıla

Sonra taksîm eyle a'dad-i rüûsa hisseyi  
Kısa yola budur gözüm nuru uzatma kıssayı

Çünkü bu ilmin hemen mevzuudur taksim-i mâl  
Doğru al da hisse-i mirası bu veçhile âl (Dürrî, 1899, s. 48-50).

#### 4.7. Yedinci bölüm: Zevi'l-erhâm

Bu bölümde, zevi'l-erhâmın sınıf ve mertebeleri konu edilir.

Eğer vâris bulunmaz ise zevc ve zevceden ğayrı  
Alır tertîb-i ta'dad üzere mirası zevi'l-erham

Birinci sınıfı evlâd benât-ı evlâd bintü'l-ibn  
Eder sâkıt olan ced ile cedde saniye akdâm

Üçüncü ehu'l-ümmin oğlu binü'l-eh yiğenlerdir  
Dahi dördüncü hâl ve hâlâ ve amme âna bir a'mâm

Mukaddem sınıfdan bir ebad ünsa buldukça  
Mühharden nice ekra b müzekkerler olur nâkâm

Hesâb-ı resm kısmet-i ücret kaydıeden evvel  
Zevi'l-erhâmın ahkâmını hıfzetmek gerek kassâm

### **Manzûme**

Belle tertîb-i zevi'l-erhâmı  
Ta ki icra edesin ahkâmı

Münferid, malı eder istifa  
Müteaddid ise ekra b evlâ

Mütesâvi ise kurb-i derece  
Veledü'l-vâris alır evvelce

Sınıf-ı sâlide bu tağyîr olunur  
Asıl vâris diye tabir olunur

Veled-i vâris olan, dense ona  
Farkını anlayamaz her molla

Lîk müftâ bih olan kavî-i esah  
Görmemek vârisin aslını ercâh

Ebleri irse liyakatte hemen  
Ümm-ü üm ile ebü'l-üm yeksân

Eb-i ümmin ibne ver sülüsân  
Ümm-i ümmin ebi sülüse şâyân

Ölse cümle verese-i evladı  
Ya bulunmazsa bu kısmın âdı

İttihad-i cihete eyle nazar  
Onda akvâsı tekaddüm eyler

Bu kuyûd üzere olanlar hâli  
Bacı kardeş gibi alsın malı

Muhtelif ise karâbet ciheti

Muteberdir ebeveynin sıfatı

Sülüsü üm canibine kıl i'ta  
Cânib-i eb dahi sülüsâna sezâ

Sınıf-ı sâni ile râbi'de bu hal  
Başkadır evvel ve sâlisde makâl

Dahi bunlarda usule nazar et  
Lîk müftâ bih olan mezhebe git

Müttefak ise usulun sıfatı  
İhtilaf zahmeti yok bunda katî

İkili birli ver evlada heman  
Gelmesin hic birisine noksan

Muhtelif ise zükûrunda usûl  
Böyledir onda hemân âsân bul

Eyle evmât-i usûli ihyâ  
Evvela onlara eyle i'ta

Sonra her asla ne olmuşsa nasib  
Kendinin fer'ine eyle tensîb

Müteaddid ise fer'in adedi  
Âtî aslında hesap et ebedi

Yine bunlar da kemâ fi's-sâbık  
İkili birli olurlar lâyık

Nazm ile müşkil olur arz-ı merâm  
Eyle noksânımı afv ile temâm

Açmayan bâb-ı zevi'l-erhâmı  
Açamaz kufldür [kilitli] efhâmı

Yakışır tarz-ı lugaz [bilmece] dense ona  
Aferin halledene bî-pervâ [korkusuz]



Görmedim anı hulasa eden  
Meslek-i tayy-i tarîka giden

Oldu ilhâm-ı Hüdâ-yi Menân  
Ettim üslûb-u bedî üzere beyan

Leyse lî kuvvetün hâze't-tahkîk  
Ve minallahi Teâlâ et-tevfîk (Dürrî, 1899, s. 52-56)

#### 4.8. Sekizinci bölüm: Çetrefilli meseleler

Bu bölüm, ferâizin müşkilleri diye takdim edilen üç fasıldan oluşur. Birinci fasılda meselenin tashîhî, ikinci fasılda tashîhten sonra payların bölünmesi ve borçluların durumu son fasılda ise münâsaha meselesi ele alınır (Dürrî, 1899, s. 62-77).

Tâlîbe yâr-i mu'in olmaz ise fikr-i sahîh  
Müteassir görünür zabt-ı usûl-i tashîh

Böyle müşkilleri hep nazm ile kıldım teshîl  
Şüyû-i nazm ile ta şevke gele pîr ü alîl

İktidarın yok ise zabt usûlüne hemân  
Mübtedî mesleki vardır ona gitmek âsân

İntikal eyle amel et okudunsa âdâb  
Kâhî takriben olur sâile takrir-i cevâb

Eyle tashîh sihâmı etmeden evvel taksîm  
Mal-i murisi her vârise eyle teslîm

Ne tebâyün ne tevâfuk ne temâsül ne dühûl  
Mümkün oldukça ümûr gide kolay bir yol bul

İste her lahza tevâfuk yerine tevfiği  
Mübtedî fehmedemez ince uzun tahkiki

Zikr olunmuş idi evvelce usûl-i kısmet  
Eyle onlarla amel fikrine verme zahmet

Müste'id molla bu miktara kanaat etmez  
Mübtedî meslekine âr eder aslâ gitmez

Onları menzil-i maksuda ulaştırmak için  
Eyledim tevsen-i [dik başlı] endişemi zahmetle zebûn

Yazdım icmâl usulünü müretteb manzum  
Belki rahmetle beni yâd ede erbâb-i ülûm

Müstakim olmasa bir fırka ruûsüne sihâm  
O ruûsün adedin mahrece darb eyle tamam

Vefkı var ise anı darb eyle azalsun a'dad  
Hâsıl-ı darbden et cümle sihâmı ta'dad

İki üç fırka ise sehmi olanlar meksûr  
Neseb-i erbaayı bilmeye oldun mecbur

Mütemâsil mütesâvî adedine derler  
Mütedâhil de ekalli ekseri ifnâ eyler

İkisin bir aded-i sâlis ederse ifnâ [yok]  
Mütevâfık sayılır vefkını âl çekme anâ' [güçlük]

İki cânibden ekal tarh olunup [çıkarılıp] ekserden  
Bir kalırsa mütebâyin seçilir bunlardan

Gelelim maksad-ı aslımız olan tashîhe  
Hele üç fırkasının kâidesin tasrîhe

Evvela yoklanır a'dad-ı ruûs ile sihâm  
Vefkı var ise ruûsün alınır yoksa tamam

Kıf işareti ile bir yere tevkîf olunur  
Tâlîbe cümlesinin nisbeti ta'rif olunur

Toplanır nisbet için bir takım a'dad-ı ruûs  
Cünhâsız [suçsuz] darb olunup onda kalırlar mahbûs

Mütemâsiller ise mahrece darb et birini  
Bulduk âsanlık eyle cümle sihâmın yerini

Mütedahiller ise ekseri darb eyle ona  
Mütevâfıklar ise şerh edeyim anı sana

Birinin vefkın alıp saniye darb et evvel  
Hasılı salisenin vefkına darb et beri gel

Darb-ı sânidan olan hasılı vur meseleye  
Verme çok darb ile efkârımızı zelzeleye

Mütebâyin ise darb et ehad-i a'dadı  
Saniye hâsıla hem sâlise ya üstâdı

Hasılı sâliseyi mahrece darb eyle yeter  
Gece gündüz çalışıp et bu usûlü ezber (Dürri, 1899, s. 69-72)

### **Münâsaha**

Malı taksimden evvel vâris  
Emr-i hak ile olursa muris

Suret-i ûlâ tashîh ile  
Herkesin ismini tasrîh eyle

Ne ise meyyit-i sâniye düşen  
Atla tashîhin anın da rûşen [açık]

Sonra bak var ise vefk-ı sâni  
Evvelin cümlesine vur onu

Yok ise cümlesini cümleye vur  
Mahrec-i meseleteyn ede zuhur

Ba'dezâ suret-i ûlâda sihâm  
Ne ise vur anı madruba tamam

Dahi sânide sihâm-i verese  
Vurulur eldeki sehme ne ise

Olsa kaç mesele birden vâki'  
Sayılır sâniye sâlis ve râbi'

Lik bu veçhile tashîh-i sihâm  
Olamaz gâhice milyonla tamam

Fikrini yorma elin malı içün  
Kesret-i fikr eder inşanı zebûn

Bey' ve taksimde ederse i'câb  
Kesr ile akça ile eyle hesâb (Dürrî, 1899, s. 77, 78)

## Sonuç

İslam miras hukuku diğer adıyla ferâiz ilmi, belli seviyede nesep ve matematik bilgisi gerektirdiğinden öğrenimi ve öğretilmesi açısından fıkhnın diğer alanlarına kıyasla bazı zorlukları ihtiva etmektedir. Bu zorlukların aşılmasına katkı sağlamak amacıyla erken dönemden itibaren çok sayıda müellif tarafından manzum ferâiz eserleri telif edilmiş yahut mevcut eserler nazma dönüştürülmüştür.

II. Abdülhamid döneminde Antep'te yaşamış bir müderris olan Ayntâbî Mehmet Hasib Dürrî, aynı zamanda Türk edebiyatının farklı türlerinde çok sayıda şiir kaleme almış bir şairdir. Onun “İslam miras hukukunun özü” anlamına gelecek şekilde oldukça iddialı bir başlık ile okuyucusuyla buluşturduğu *Zübdetü'l-ferâiz* isimli eseri, manzum ferâiz geleneğinin en güzel Türkçe örneklerinden biridir. Miras hukukuna ilişkin genel prensipler ve özel hükümleri Hanefi fıkhnın kültürüne bağlı kalarak ele alan eser, İslam miras hukukunun hemen tüm konularına özlü bir biçimde temas etmiştir.

*Zübdetü'l-ferâiz*'in nazmında değinilen bazı önemli hususlar, klasik fıkhnın kitaplarındaki kaynaklardan alıntılanarak parantez içinde belirtilmiştir. Bazı tarif ve açıklamalar ise nazmın akışını bozmamak için düz yazıyla ifade etmiştir. Eserde konuların işleniş tarzı ve anlatım üslubunun anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Müellifin ferâiz ilmini öğrenmek isteyen öğrencilerin zorlandığı veya muhtevada tekrara düşüldüğü tespitinden hareketle bazı konuları özet geçmesi, bunları kitabın sonuna kaydırması veya bütünüyle göz ardı etmesi *Zübdetü'l-ferâiz*'i klasik ferâiz metinlerinden farklı kılmaktadır. Vârislerin paylarının kesirli olabileceğini ileri sürmesi, reddiye ve avliye gibi bazı işlemlerin çözümünde pratik yollar önermesi, eseri özgün kılan diğer özellikler arasındadır. Bir mukaddime ve sekiz bölümden oluşan seksen dört sayfalık eserde miras hukukunun yanında “Vesâyâ-yı Nasihâtâmiz”, “Vesâyâ-yı Manzume”, “Mübâhât-ı Şâirâne”, “Nasihât-i İbretnü mâ” ve “Evsâf-ı Dünya” başlığını taşıyan çeşitli konulara ilişkin şiirler de yer almıştır.

Osmanlı Devleti'nin siyasî ve içtimaî yapısında önemli değişikliklerin görülmeye başladığı bir dönemin ürünü olan eser, yaygın bazı uygulamalara ve çeşitli aktüel konulara ilişkin tespitler içermesi yönüyle ait olduğu devrin dinî, siyasî ve içtimaî yaşantısına ışık tutmaktadır. Müellifin, ücreti mukabilinde hatim programı tertip etme, belirli vakitlerde ölü için yemek ikramında bulunma, kişinin babasının mezarına gömülmeyi vasiyet etmesi gibi toplumun örf ve âdetlerine ilişkin fikhî değerlendirmeleri, tahsil hayatında öncelik verilmesi gereken ilimlere ilişkin tavsiyeleri ve ilmin hâmisi konumunda gördüğü idarecilere yönelik övgüleri, bu yaşantının bir haritasını sunması açısından kıymet ifade etmektedir.

Bu makaleyi Gaziantep'in en iyi şairleri arasında sayılan Mehmet Hasib Dürrî'nin büyük bir bölümünü manzum bir biçimde kaleme aldığı, *Zübdetü'l-ferâiz* isimli İslam miras hukukuna dair eserini tanıtmaya yönelik bir başlangıç olarak görmek mümkündür. Şimdiye kadar henüz Latin harflerle yayınlanmamış

ve yeterince incelemeye konu edilmemiş olan *Zübdetü'l-ferâiz'in* tahkikli neşrinin yapılarak ilim dünyasına kazandırılması, ayrıca yararlanılan kaynakların ve benimsenen görüşlerin daha detaylı bir incelemeye tabi tutulması gerektiği belirtilmelidir.

### Kaynakça

- Aksoy, Ö. A. (1959). *Hasip Dürrî, (Hayatı—Eserleri)*. Gaziyurt Basımevi.
- Aktan, H. (1991). *Delilleriyle İslam Miras Hukuku*. İstanbul: İşaret Yayınları.
- Ali Haydar Efendi. (2019). *Teshilul Feraiz*. (Sadeleştiren: Orhan Çeker). Konya: Tekin Kitabevi.
- Arı, A. (2018). *İslam Miras Hukuku*. İstanbul: Pınar Yayınları.
- Ayaz, E.S. (2016). *Manzume-i Ferâiz, Muhammed Bin Abbas*. Kesit Yayınları.
- Aydın, A. (2016). Manzum Fıkıh Metinleri I. *Usûl İslam Araştırmaları*. XXVI, 137-170.
- Aydın, A. (2017). Manzum Fıkıh Metinleri II. *Usûl İslam Araştırmaları*. XXVII, 73-100.
- Babanzâde, B.İ.P. (1951). *Hediyetü'l-ârifin esmâü'l-müellifin*. Milli Eğitim Basımevi.
- Bardakoğlu, A. (1995). Ferâiz. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. XXII, 362-363.
- Berki, A.H. (1986). *İslam Hukukunda Feraiz ve İntikal*. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Bilgili, İ. (2013). Şeyhzâde Ahmed Ziya Efendi'nin "Ucâletü'l-ferâiz" Adlı Eseri. *İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi*. XXI, 395-408.
- Cürcânî, S.Ş. (1944). *Şerhu's-Sirâciyye*. Mısır.
- Dâmâd, A. Ş. *Mecmau'l-ehur fi şerhi Mülteka'l-ebhur*. Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî.
- Dârimî, E.A.M. (1992) *es-Sünen*. Çağrı Yayınları.
- Dürrî, A. H. M. H. (1899). *Zübdetü'l-ferâiz*. Yovanaki Panayoditis Matbaası.
- Eliaçık, M. (2008). Denizlili Köralizâde Es'ad Efendi'nin Mir'ât-ı Ferâizi, *Diyanet İlmî Dergi*, XLIV(4), 121-144.
- Eliaçık, M. (2008). Din Hizmetlerinde Şiir ve Manzum Metinlerin Yeri. *I. Din Hizmetleri Sempozyumu*. Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Erdem, S. (2021). *Uygulamalı İslam Miras Hukuku (Feraiz İlmi)*. Hikmetevi Yayınları.
- Güzelbey, C. C. (1969). Hasib Dürrî. *Gaziantep Kültür Dergisi*, 12.
- Halebî, İ. (1323). *Mülteka'l-ebhur*. Dersâadet: Ahmed Kamil Matbaası.
- Hasenî, A.F. (1999). *Nüzhetü'l-havâtır ve behcetü'l-mesâmi' ve'n-nevâzır*. Dâru İbn Hazm.
- Haskefî, A.M. (2002). *ed-Dürrü'l-muhtâr*. Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Heysemî, E.H.N. *Mecmau'z-Zevâid ve menba'u'l-fevâ'id*. Mektebetü'l-Kudsî,
- İbn Mâce, E. A. M. el-Kazvîni. (1992). *Es-Sünen*. Çağrı Yayınları.
- Kehhâle, Ö.R. *Mu'cemü'l-mü'ellifin*. Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî.
- Kırkal, H. (2006). Türk Edebiyatında Manzum İlmihal ve Fıkıh Kitapları ile Son Devre Ait Manzum Bir İlmihal. *İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi*. VII, 433-476.
- Koca, F. (1995). el-Ferâizü's-Siraciyye. *Diyanet İslam Ansiklopedisi*. XXII/367-368.
- Mecek, S. (2010). *Reyyi'nin "Kitâb-ı Rüşenî" İsimli Manzum Ferâizi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Muttakî el-Hindî, A.H. (1985). *Kenzü'l-ummâl fi süneni'l-akvâl ve'l-ef'âl*. Müessesetü'r-Risâle, 1985.
- Omerdiç, M. (2009). Seyfullah Efendi. *Diyanet İslam Ansiklopedisi*. XXXVII/34.

- Sarı, İ. (2016). *Anadolu Evliyalari*. Net Medya Yayıncılık.
- Seydişehirî, Mahmud Esat. (1994). *Delilleriyle İslam Miras Hukuku*. Esra Yayınları.
- Şahiner, N. (2008). *Hasib Dürrî ve İbrahim Hakkı Kardeşler*.
- Şevkânî, E.A.M.A. (2005). *Neylü'l-evtâr*. Dâru İbn Affân.
- Teftâzânî, S. M. (t.y.). *Şerhu't-Telwîh ale't-Tavzîh*. Mektebetü Sabîh.
- Tirmizî, E.İ.M. (1992). *el-Câmiu's-sahîh*. Çağrı Yayınları.
- Yakar, H.İ. (2007). Mahallî Kaynakların Değerlendirilmesi ve Antepli Divan Şairleri Örneği. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. VI (2), 1-13.
- Yakar, H.İ. (2013). *Antepli Divan Şairleri*. Yaşar Cevizli Mağazaları.
- Zirikli, H. (2002). *el-İ'lâm*. Dâru'l-İlm li'l-Melâyin.

**Yazarların katkı düzeyleri:** Birinci Yazar %100

**Contribution Rates of Authors to the Article:** First author %100

**Etik komite onayı:** Çalışmada etik kurul iznine gerek yoktur.

**Ethics committee approval:** Ethics committee approval is not required for the study.

**Finansal destek:** Çalışmada finansal destek alınmamıştır.

**Support Statement (Optional):** No financial support was received for the study.

**Çıkar çatışması:** Çalışmada potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

**Statement of Interest:** There is no conflict of interest between the authors of this article.

## T1. Alvan, T. & Öztoprak, N. (2022). Dolabnâme. İstanbul: İdeal Kültür

Gamze BEŞENK<sup>1</sup>

“Muhammed Aşkına Dön!”

### Türk Edebiyatında Dolabnâme Türü

Türk edebiyatı, nazım şekilleri bakımından sınırlı olsa da nazım türleri konusunda zengin örneğe sahiptir. Yazılı mirasımızın derinliklerinde keşfedilmeyi bekleyen farklı nazım türleri hâlâ mevcut. Dolabnâmeler de bunlardan biri. Uzun süredir bu tür üzerine yoğunlaşan Türkan Alvan'ın bu konuya açıklık getiren ve bu “tür” meselesini çözmeye çalışan iki çalışması oldu. İlki yazarın Büyüyenay'dan çıkan *Benim Adım Dertli Dolap* adlı kitabı, diğeri ise yeni yayımlanan *Dolabnâme* isimli çalışması. İdeal Kültür Yayıncılık'tan çıkan *Dolabnâme*, Türkan Alvan ve Nihat Öztoprak'ın yılların verdiği birikim ve tecrübeyle oluşturdukları ortak bir titiz çalışmanın ürünü.

Alvan'ın ilk çalışması daha çok “Nedir bu dolabnâme?” sorusu üzerine kurulu iken *Dolabnâme* ise Türk edebiyatındaki bir boşluğu dolduran akademik bir “tür” çalışması. Kitap 4 bölümden oluşuyor. Birinci Bölüm “dolabnâme” üzerine ayrıntılı incelemenin yer aldığı çalışmanın da en önemli bölümünü teşkil eden “dolabnâme”nin neden bir edebî tür ve nasıl bir edebî tür olduğunu açıklayan bölüm.

Öncelikle bu türün oluşmasını sağlayan bu su dolapları nedir? Neye benzer, neye denir? Medînetü'n-Nevâir olarak bilinen Suriye'deki Hama şehri, Asi nehri üzerine inşa edilmiş su dolaplarıyla ünlüdür. Tarih boyunca bu güzergâhı kullanan seyyâhlar, hac yolcuları buradaki su dolaplarını görmüşler ve gördüklerini kayıt altına almışlardır. Buradaki en büyük su dolabı olan Dolab-ı Muhammedî'nin varlığına da pekçok eserde rastlanır. Böylelikle tarih içinde Dolab-ı Muhammedî etrafında hikâye ve menkıbeler anlatılagelmiştir.

Bu edebî türün ortaya çıkmasını sağlayan *sâkiya*, *dolab*, *nâ'ûra* olarak isimlendirilen su dolapları arasında anlamsal ve teknik açıdan farklar vardır. Kitapta bunların çalışma prensipleri anlatılır, bu kavramların kelime kökenleri anlamlarıyla açıklanır. Böylelikle okuyucunun zihninde edebiyata konu olan bu nesnenin somut bir ayrımı yapılır, görsellerle de desteklenerek kavram somut bir hâl alır.

Hikâyesiyle menkıbeleriyle birlikte su dolaplarıyla ilgili konuya açıklık getirildikten sonra öncelikle Türk edebiyatının ana tartışmalarından birini oluşturan “tür” meselesi Alvan tarafından tartışılır, bir eseri “tür” yapan unsurlar sıralanır, edebî bir “tür”ün neleri kapsamı gerektiği anlatılır. Alvan ardından

“Klasik Türk edebiyatında XIV. yüzyılın sonlarından itibaren ortaya çıkan, insanın varoluş sırrını Allah aşkı kadere teslimiyeti su dolabı alegorisi üzerinden soru-cevap yoluyla ve tahkiyevi üslupla anlatan şiirlere dolabnâme denir.” (s.22)

diyerek dolabnâme'nin etraflı bir tanımını yapar. Kendinden önce yapılmış tanımların çok geniş kapsamlı olduğunu belirterek eksikliklerine değinir.

<sup>1</sup> Araş. Gör., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), gamzebesenk@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4342-2556 [Tanıtma, Kayıt tarihi: 20.12.2022- kabul tarihi: 20.02.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1317606]

Alvan türe dair tanım getirdikten sonra dolabnâmeye dolabnâme denebilmesi için edebî tür olma şartlarıyla birlikte nasıl bir edebî tür olduğunu detaylı bir şekilde açıklar.

Buna göre; dolabnâmenin oluşumuna etki eden kaynaklar başta Hama'daki en büyük su dolabı olan Dolab-ı Muhammedî etrafında gelişen menkıbeler ve giderek Dolab-ı Muhammedî'nin mazmun haline gelmiş olması türün oluşumuna en büyük kaynağı sağlar. Canlı-cansız varlıkların dile gelip söyleşmesi, dolabın ağaçtan kesilerek dolap haline gelmesinin insanın elest bezminden ayrılıp dünyada sıla hasreti çekmesine benzetilmesi gibi Allah aşkıyla ağlayıp inleyen âşıklar dervişler bu türün oluşumuna kaynak sağlayan unsurlardır.

Muhteva ve tematik olarak ise su dolablarının ağaçken kesilip asıl vatanından kopartılarak bir su dolabı haline gelmesi macerasını kendisinin tahkiye ederek anlatması gerekir. Alegorik olarak su dolabının ağzından insanın hayat yolculuğunun anlatılmasıdır bir bakıma. Sonucunda dolabnâme türüne açıklık getirilir, sorular cevaplanır ve bu edebî türün bir çerçevesi böylelikle çizilmiş olur.

Alvan dolabnâmeleri içerik bakımından âşıkâne ve hakîmâne olarak da ikiye ayırır. Âşıkâne olan Yunus Emre'nin türünün tek örneği olan dolap ilahisi, hakîmâne olan Kaygusuz Abdal'ın kaside formunda olan manzumesidir. Âşık Yunusunki hariç, bilinen tüm dolabnâmeler hakîmâne tarzdadır ve Kaygusuz Abdal'ın manzumesine naziredir.

Alvan'ın tespitlerine göre 5 adet dolabnâme vardır. Bunlardan en uzun mürettep ve müstakil manzumeye sahip olan Fakîrî'nin *Dolabnâme*'sidir. Böylece dolabnâmenin sadece tekke şiiri kategorisinde olmadığı, klasik edebiyatı da kapsadığı da görülmüş olur. 5 şairin de dolabnâme metinleri kitapta açıklamalarıyla yer alır.

İkinci Bölüm'de Fakîrî bir şair olarak tüm yönleriyle Türkan Alvan tarafından, Üçüncü Bölüm'de *Dolabnâme*'si Nihat Öztoprak tarafından tüm ayrıntılarıyla incelenir. Dördüncü Bölüm'de ise ortak çalışmanın ürünü olan Fakîrî'nin *Dolabnâme* isimli eserinin transkripsiyonlu metni yer alır.

Üçüncü Bölüm'de Fakîrî'nin *Dolabnâme*'sinin şekil ve muhteva bakımından verilmesinin yanında hem edebî hem de fesahat ve belagat değerinin ortaya çıkarılması da son derece önemlidir.

Bölümleri ve konuları başlıklar halinde çıkarıldığında eserin II. Meclis'i olan *Âğâz-ı Dâstân* bölümü asıl dolabnâme bölümüdür. Fakîrî'nin bir gece uykusu kaçır ve uzaktan gelen şiddetli sesler işitir. Sesin geldiği yöne gittiğinde seslerin akarsu üzerine kurulu bir su dolabından geldiğini görür. Su dolabı ağlayıp feryat ederek dönmektedir. Fakîrî bir süre dolabı seyreder ve onu böyle inleyen şeyin ne olduğunu sorar. Dolab da hâlini arz edip macerasını dile getirerek şair ile *söyleşmeye* başlar. Sanavber ağacı olan dolap kökleri toprağa bağlıyken ve kuşlar onun dallarında ötüp keyif sürdüğü zamanlarda birkaç genç gelip kendisini inceler. Kesileceğini anlayan savanber ağacının üzüntüden içi parçalanır. Kuşlar hüznle gelip ağaçtan helallik isterler. Seher vakti gelip gençler ellerinde baltalarla ağacı keserler. Kesilen ağaç bir dolap ustasına verilir. Dolap ustası ağacı kesip oyarak türlü işlemde geçirir ve nihayetinde ağaç bir su dolabı hâlini alır. Vatanından ayrı düşen dolap o gün bugündür de ağlayıp feryat ederek su üzerinde dönmektedir. (s.77)

Hikâyede de görüldüğü üzere metnin merkezini bir "su dolabı" ve onun ağaç halinden dolap haline dönüşen macerası oluşturur. Bu yönüyle tıpkı insanın elest bezminde Tanrıyla sözleşip dünyaya sürgüne gönderilmesi gerçeğini yansıtır. Su dolabının büyük gürültülerle dönmesi her gün ağlayıp inleyen, asıl vatanlarına ve sevgililerine döneceği günü ipe çeken gerçek âşıkları hatırlatır. Ayrıca bir nesnenin yani



su dolabın şairle (bir kişiyle) söyleşmesi söz konusudur. Şair sormakta ve dolab da ona cevap vermektedir. Şair ise bu söyleşmeyi tahkiyevi üslupla vererek, alegorik bir manzume ortaya çıkarır. Bütün bunları düşündüğümüzde ise Fakîrî'nin *Dolabname*'si Türk edebiyatında dolabnâme türünün nadide bir örneğini oluşturur, ayrıca türü arasında mürettep, müstakil ve en hacimli dolabnâme eseridir.

Türkan Alvan ve Nihat Öztoprak tarafından hazırlanan *Dolabnâme*, Türk edebiyatında “dolabnâme” türü üzerine yapılmış, bu alandaki bir boşluğu dolduran, sorulara cevap veren, daha önce yapılmış tanımlama ve kategorize etme eksikliklerini gideren ve “dolabnâme”nin edebî bir tür olduğunu ortaya koyan akademik bir çalışmadır. İsmi her ne kadar Fakîrî'nin eserinden alsada kitabın kendisi bir “dolabnâme” kitabıdır.

Müstakil olarak dolabnâmeler üzerine yapılmış bir çalışma olsa da eser, Türk edebiyatında edebî tür çalışmalarına yol gösterici iyi bir örnek ve sağlam bir kaynak olacaktır.

